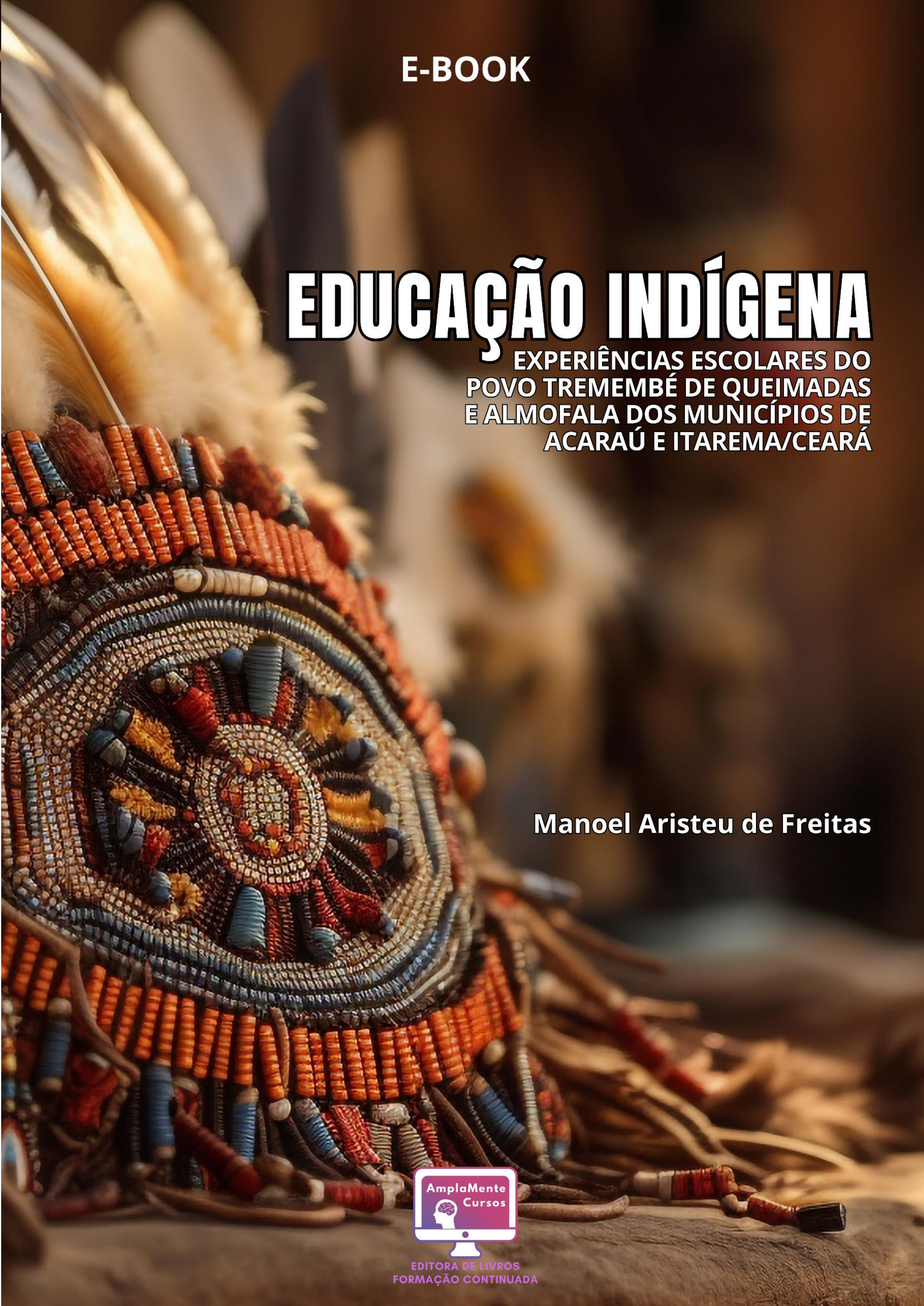


E-BOOK

EDUCAÇÃO INDÍGENA

EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DO POVO TREMEMBÉ DE QUEIMADAS E ALMOFALA DOS MUNICÍPIOS DE ACARAÚ E ITAREMA/CEARÁ

Manoel Aristeu de Freitas

AmplaMente Cursos
EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA



EDUCAÇÃO INDÍGENA:

EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DO POVO TREMEMBÉ DE QUEIMADAS E ALMOFALA DOS MUNICÍPIOS DE ACARAÚ E ITAREMA/CEARÁ

1ª EDIÇÃO. VOLUME 01.

EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA

Autor

MANOEL ARISTEU DE FREITAS

DOI: 10.47538/AC-2023.14

ISBN: 978-65-89928-39-3

EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA

Ano 2023



EDUCAÇÃO INDÍGENA:

EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DO POVO TREMEMBÉ DE QUEIMADAS E ALMOFALA DOS MUNICÍPIOS DE ACARAÚ E ITAREMA/CEARÁ

1ª EDIÇÃO. VOLUME 01.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Freitas, Manoel Aristeu de

Educação Indígena [livro eletrônico]: Experiências Escolares do Povo Tremembé de Queimadas e Almofala dos Municípios de Acaraú e Itarema/Ceará. Manoel Aristeu de Freitas. -- 1. ed. -- Natal, RN: Amplamente Cursos e Formação Continuada, 2023.

PDF.
Bibliografia.
ISBN: 978-65-89928-39-3
DOI: 10.47538/AC-2023.14

1. Educação. 2. Educação Indígena. 3. Experiências escolares
I. Título

23-160352 CDD-300.375

Índices para catálogo sistemático:
1. Educação 300.375

Editora Amplamente Cursos
Empresarial Amplamente Ltda.
CNPJ: 35.719.570/0001-10
E-mail: publicacoes@editoraamplamente.com.br
www.amplamentecursos.com
Telefone: (84) 999707-2900
Caixa Postal: 3402
CEP: 59082-971
Natal- Rio Grande do Norte – Brasil

AmplaMente Cursos
EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA
Ano 2023



Editora Chefe:
Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas

Assistentes Editoriais:
Caroline Rodrigues de F. Fernandes
Margarete Freitas Baptista

Bibliotecária:
Aline Graziele Benitez

Projeto Gráfico e Diagramação:
Luciano Luan Gomes Paiva
Caroline Rodrigues de F. Fernandes

Imagem da Capa:
Freepik

Edição de Arte:
Luciano Luan Gomes Paiva

Revisão:
Os autores

Este e-book contém texto escrito por autor brasileiro. Todo o conteúdo escrito é de inteira responsabilidade dos autor, inclusive podem não representar a posição oficial da Editora Amplamente Cursos.

A Editora Amplamente Cursos é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação. O texto foi previamente submetido à avaliação às cegas pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovado para a publicação.

É permitido o download desta obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos ao autor, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Situações de má conduta ética e acadêmica ou quaisquer outros problemas que possam vir a surgir serão encaminhados ao Conselho Editorial para avaliação sob o rigor científico e ético.

AmplaMente Cursos
EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA
Ano 2023



CONSELHO EDITORIAL

CONSELHO TÉCNICO CIENTÍFICO

AmplaMente Cursos

EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA

Ano 2023



AmplaMente Cursos
EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA
Ano 2023



DECLARAÇÃO DOS AUTORES

O autor desta obra declara que trabalhou ativamente na produção deste texto, desde o planejamento, organização, criação de plano de pesquisa, revisão de literatura, caracterização metodológica, até mesmo na construção dos dados, interpretações, análises, reflexões e conclusões. Assim como, atesta que seu texto não possui plágio acadêmico, nem tampouco dados e resultados fraudulentos. O autor também declaram que não possui interesse comercial com a publicação, objetivando apenas a divulgação científica.

AmplaMente Cursos
EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA
Ano 2023



Dedico o presente trabalho dissertativo à minha família e a todos aqueles que torceram pelo meu êxito, especialmente à minha mãe, Isabel Nunes de Freitas e aos meus filhos, Isabelle e Emanuel, a qual sempre me incentivou a seguir em frente diante deste desafio.

AmplaMente Cursos
EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA
Ano 2023



AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus pela conclusão deste Mestrado, por ter me fortalecido em meio às dificuldades, e concluir mais esta etapa profissional.

Agradeço também ao Cacique Venâncio, assim como a sua Comunidade em me receber no momento da coleta de dados referente a pesquisa de campo. Estendo os meus agradecimentos aos gestores das Escolas Municipais, que possuo vínculo, Sofia Nunes de Freitas e Escola São Francisco assim a equipe técnica, professores, funcionários e alunos.

Aos meus familiares (pais, filhos, irmãos) e amigos que contribuíram com orações e incentivos, aos colegas de turma, professores e o orientador Prof. Dr. Jose Jakson Amancio Alves.

AmplaMente Cursos
EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA
Ano 2023



A educação Indígena é uma vertente da educação tradicional, porém valorizando a cultura, costumes e ancestralidade dos indígenas.

D'Angelis

AmplaMente Cursos
EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA
Ano 2023



APRESENTAÇÃO

Este livro, intitulado "Educação Indígena: Experiências Escolares do Povo Tremembé de Queimadas e Almofala dos Municípios de Acaraú e Itarema/Ceará," foi escrito por Manoel Aristeu de Freitas. O autor explora as experiências educacionais do povo Tremembé nessas regiões do Ceará, com foco na educação indígena. A dissertação foi apresentada à Comissão de Avaliação da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciência da Educação e Multidisciplinaridade. O orientador do autor foi o Prof. Dr. Jose Jakson Amancio Alves Assunção.

O livro aborda os povos indígenas no Brasil, com ênfase no estado do Ceará e nas cidades de Acaraú e Itarema, destacando também a Nação Indígena Tremembé. Além disso, são discutidas questões relevantes relacionadas às escolas indígenas de Tremembé e Queimadas, com o uso de métodos de pesquisa que proporcionam resultados consideráveis.

Destaca-se a complexidade da situação do ensino e da aprendizagem dos povos Tremembé de Queimadas e Almofala. Isso se deve, em primeiro lugar, à dificuldade de dominar os novos processos da educação escolar indígena e, em segundo lugar, às fragilidades objetivas e subjetivas relacionadas à realidade do trabalho docente nessa área.

A obra argumenta que para aumentar a auto percepção do aluno como ser humano e cidadão, é crucial focar no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se envolver no discurso de forma a agir no mundo social. Para isso, é fundamental que o ensino e a aprendizagem dos povos Tremembé de Queimadas e Almofala sejam orientados pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira e no mundo, considerando as especificidades linguísticas e as condições existentes no contexto escolar.

O livro também incorpora a percepção dos professores sobre o ensino em uma educação diferenciada para a população indígena, destacando as experiên-



cias vivenciadas na escola. A base legal para a educação escolar indígena no Brasil, incluindo a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, entre outros, é discutida como parte do contexto.

Os resultados de questionários aplicados aos professores revelam as diferenças entre uma escola indígena e as demais, bem como a percepção dos professores sobre a necessidade de uma educação diferenciada para essa população.

No entanto, o livro ressalta que ainda existe uma lacuna entre o trabalho do professor e a compreensão curricular necessária para a educação diferenciada indígena. Destaca-se a importância da formação contínua dos professores para se adequarem ao contexto em que estão inseridos.

Em suma, o livro contribui para o entendimento das experiências do povo Tremembé, com base na percepção dos professores, e destaca a necessidade de avanços na legislação, na formação de professores indígenas e na oferta de educação escolar diferenciada para essa população, representando um passo importante na educação indígena no Ceará.

Dr. Danilo Sobral de Oliveira
Doutor em Direito e em Educação,
e atualmente Diretor Geral da Faculdade Escola Sobral de Oliveira - FAESDO

AmplaMente Cursos
EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA
Ano 2023



RESUMO

Sendo demais complexas a situação do ensino e da aprendizagem escolares do povo Tremembé de Queimadas e Almofala. A partir daí, na proporção que avançamos na prática profissional, percebemos que a dimensão da problemática ultrapassava o aspecto estrutural, indo se ampliar na dimensão estratégica do cotidiano escolar. Disto depreende-se ser preciso oferecer experiências em torno dos códigos que favoreçam a construção de aprendizagens de leituras, resultando habilidades orais e da escrita; o que justifica a realização da investigação sobre a finalidade dos conteúdos e métodos que são veiculados no processo de ensino-aprendizagem intercultural desses povos. O olhar voltou-se, então, para buscar dados qualitativos e quantitativos, com base na metodologia quali-quantitativa pela própria determinação do enfoque adotado na leitura do fenômeno. Tratando das especificidades de uma educação diferenciada indígena, as perguntas realizadas (I) como os professores ensinam, considerando, metodologia, conteúdos curriculares e estratégias nas escolas de comunidade indígena? (II) qual a percepção dos docentes sobre o ensino nas comunidades indígenas? (III) o que os professores entendem sobre educação indígena? Por fim, os resultados apontaram sobre o que difere uma escola indígena das demais, e qual a percepção dos professores sobre o ensino indígena e reconhecendo a necessidade de uma educação diferenciada para esta população indígena.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Diferenciada Indígena. Percepção dos Professores. Povos Tremembé de Queimadas e Almofala.

AmplaMente Cursos
EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA
Ano 2023



RESUMEN

La situación de la enseñanza y el aprendizaje escolar del pueblo Tremembé de Queimadas y Almofala es demasiado compleja. A partir de entonces, a medida que avanzamos en la práctica profesional, nos dimos cuenta de que la dimensión del problema trascendió el aspecto estructural, expandiéndose a la dimensión estratégica de la cotidianidad escolar. De esto se desprende que es necesario ofrecer experiencias en torno a códigos que favorezcan la construcción del aprendizaje lector, resultando en habilidades orales y escritas; lo que justifica realizar investigaciones sobre la finalidad de los contenidos y métodos que se transmiten en el proceso de enseñanza-aprendizaje intercultural de estos pueblos. El foco pasó luego a la búsqueda de datos cualitativos y cuantitativos, a partir de la metodología cuali-cuantitativa, determinando el enfoque adoptado en la lectura del fenómeno. Frente a las especificidades de una educación indígena diferenciada, las preguntas formuladas (I) ¿Cómo enseñan los docentes, considerando metodología, contenidos curriculares y estrategias en las escuelas comunitarias indígenas? (II) ¿cuál es la percepción de los docentes sobre la docencia en las comunidades indígenas? (III) ¿Qué entienden los docentes sobre la educación indígena? Finalmente, los resultados resaltaron qué diferencia a una escuela indígena de otras, y cuál es la percepción de los docentes sobre la enseñanza indígena, reconociendo la necesidad de una educación diferenciada para esta población indígena.

PALABRAS-CLAVE: Educación Indígena Diferenciada. Percepción de los docentes. Pueblo Tremembé de Queimadas y Almofala.

EDITORA DE LIVROS FORMAÇÃO CONTINUADA
Ano 2023



ABSTRACT

The situation of teaching and learning schools of the people Tremembé de Queimadas and pillows being too complex. From there, as we progress in professional practice, we realized that the dimension of the problem went beyond the structural aspect, going to expand in the strategic dimension of the school routine. From this it appears that it is necessary to offer experiences around codes that favor the construction of learning to read, resulting in oral and writing skills; which justifies conducting research on the purpose of the contents and methods that are conveyed in the intercultural teaching-learning process of these peoples. The look then turned to seek qualitative and quantitative data, based on the quali-quantitative methodology by determining the focus adopted in reading the phenomenon. Regarding the specificities of a differentiated indigenous education, the questions asked (I) as the teachers who teach, considering, methodology, curriculum content and strategies in schools of the indigenous community? (II) what is the perception of teachers about teaching in indigenous communities? (III) what do teachers understand about indigenous education? Finally, the results pointed out what differentiates an indigenous school from the others, and what is the perception of teachers about indigenous education and recognizing the need for a differentiated education for this indigenous population.

KEYWORDS: Differentiated Indigenous Education. Teachers' perception. Tremembé de Queimadas and Almofala peoples.

AmplaMente Cursos
EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA
Ano 2023



LISTA DE GRÁFICOS

AmplaMente Cursos
EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA
Ano 2023

AmplaMente Cursos
EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA
Ano 2023



AmplaMente Cursos
EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA
Ano 2023



SUMÁRIO



INTRODUÇÃO

A sociedade atual cruza uma profunda transição sócio-histórica e se empenha com obrigatoriedade de compreender a definição e as potencialidades da educação. A educação superior hoje, em sua maioria, se vê refém do capital diante de uma política global capitalista, em que o lucro é o maior objetivo. As Universidades possuem papeis destacados, pois são responsáveis em preparar profissionais para o mercado de trabalho, bem como produzirem conhecimentos por meio da pesquisa e atender a sociedade através de suas extensões, tornando o conhecimento dominado aos pareceres da política que visa formar mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho.

Se nos detivermos um momento de reflexão de nossos comportamentos – socioculturais e político-ideológicos – não será tão difícil verificarmos sinais categóricos de que, em geral, sempre estamos seguindo orientações estabelecidas por um currículo. Somos forçados às vezes, por vias implícitas ou explícitas aceitarmos condutas pré-estabelecidas por instituições e organizações político-educacionais do Estado. Com isso, podemos considerar que sempre estamos sendo orientandos por um currículo, quer seja oculto ou na sua concretude. O currículo assim sendo, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 28).

Segundo Apple (1989), currículo é poder, ideologia e cultura, e que seu principal objetivo é construir conhecimento visando à aprendizagem, além de organizar tempos e espaços. Já na concepção de Santos e Oliveira (1995), para alguns autores, o currículo, pode ser visto como mais abrangente que o outro por envolver estudos da prática pedagógica, e com discussões sobre o ensino e, consequentemente a Didática, por priorizar o ensino como seu objeto de estudo, alertando que o conhecimento escolar não pode ser estudado sem referência às situações em que é ensinado, ratificando assim, a proximidade entre prática e didática. Já para outros, ao estudar o ensino como um todo, no



qual está presente os conteúdos escolares, podendo incluir o campo do currículo em seu seio.

Para que se tenha um ensino de forma que realmente adicione valor é preciso que o professor seja um transmissor de conhecimentos, que utilize de métodos e técnicas adequadas, com um baseamento não apenas no contexto geral como o local, como também encarando a necessidade básica do aluno como uma ponte ao ensino e não como um obstáculo. Na concepção de Saviani (1996), o ensino significa produzir o saber, fazer com que aqueles que fazem parte do processo consigam absorver os conteúdos e transformar o meio onde vivem em um local com igualdade de oportunidades. Não exagerando, mas muitas Universidades hoje atropelam a produção do conhecimento, se dedicando quase que exclusivamente a sua reprodução.

Por educação indígena compreende-se os processos próprios de produção e transmissão dos conhecimentos dos nativos do território brasileiro, permitindo os aprendizados de como cultivar a terra, caçar, pescar e encontrar na natureza as substâncias para a cura das enfermidades. Desenvolve-se com a participação de todo o grupo social, assumindo com responsabilidade coletiva. Quanto à educação escolar é apenas uma das formas encontradas pelos "brancos" para sistematizar o processo de socialização de seus membros.

Pode-se falar, como conceito da educação indígena, o que é apresentado pelo Parecer nº 14/99 (CNE, 1999, p. 4):

> Designa o processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução. Diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social introjetados na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades. [...] toda a comunidade é responsável por fazer que as crianças se tornem membros sociais plenos.

Costumeiramente, as comunidades indígenas transmitem seus conhecimentos e saberes pela oralidade, principalmente, no âmbito das escolas e eventos, comunicando e perpetuando a herança cultural de geração a geração. Os grandes investimentos em pesquisa e apoio à produção intelectual indígena



têm possibilitado a transmissão de suas heranças culturais por meio da escrita e de gravação de sons e imagens.

A Educação Indígena passou a ser diferenciada, bem antes da reformulação das Leis Educacionais, já permanecendo há muito tempo, desde o início da colonização. Já existia uma preocupação com essa educação escolar que resultou no passado no extermínio de diversas línguas e culturas. Tudo isso, hoje é visto de forma polêmica, pois várias tribos não resistiram a essas políticas de educação integracionistas. Essas, por sua vez, esqueceram línguas, costumes e tradições.

No meio de tantas polêmicas, os povos indígenas foram conquistando o direito à diferença, que põe fim à política assimilacionista do Estado, garantindo legalmente o direito ao respeito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, como também o direito a uma educação específica e diferenciada, ao reconhecer o uso de línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Art. 231 e Art. 210, § 2o, BRASIL, 1988).

> Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminadas e excluídas da sala de aula. A função da escola era fazer com que os índios desaprendessem as suas culturas e deixassem de ser índios. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política, que contribuiu para a extinção de mais de 800 línguas (FREIRE, 2002, p. 96).

Em meados de 1991, as escolas indígenas, estavam vinculadas à FUNAI e, portanto, ao Ministério do Interior, assim passando para o Ministério da Educação. A partir daí desencadeou-se um forte movimento de afirmação da educação escolar indígena, por meio de leis, da criação de setores específicos para a gestão dessa modalidade de escola e do envolvimento de lideranças, professores e intelectuais indígenas na condução desse processo, criando um aparato legal que ampara a Educação Indígena.

Portanto, a educação escolar indígena é uma modalidade de ensino que vem recebendo um tratamento especial por parte do Ministério da Educação, alicerçada em um novo paradigma educacional de respeito específico a diferencia, intercultural, bilíngue / multilíngue e à etnicidade. Incumbido de coordenar as ações educacionais no país, por força do Decreto Presidencial



26/91, em articulação com as secretarias estaduais e municipais de educação, o Ministério da Educação vem implementando uma política nacional de educação escolar indígena, atendendo preceitos legais estabelecidos na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação.

Essa pesquisa intitulada Educação Indígena: experiências escolares do povo Tremembé de Queimadas e Almofala dos Municípios de Acaraú e Itarema Ceará propõe uma ampliação da compreensão da educação indígena diferenciada, expandindo esta perspectiva conceitual como ponto de reflexão central. Portanto, o interesse em pesquisar mais sobre a Educação Indígena nas referidas Escolas diferenciadas nos Municípios cearense de Acaraú e Itarema, na qual a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE 3, com sede em Acaraú é mantenedora, se deu a partir de algumas indagações sobre a prática pedagógica e metodológica das escolas indígenas dessa Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 3. Essa iniciativa tomada servirá de base para que sejam instigadas hipóteses sobre as práticas desenvolvidas para uma educação de qualidade nas Escolas indígenas dos dois Municípios do Baixo Acaraú.

Na região do Baixo Acaraú, denomina-se Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE 3 e pertence à estrutura Administrativa da Secretaria da Educação Básica do Ceará – SEDUC/CE, compondo-se dos Municípios de Acaraú, Cruz, Itarema, Jijoca de Jericoacoara, Bela Cruz, Marco e Morrinhos. As CREDEs foram criadas no Estado do Ceará em 1996, pelo Decreto estadual nº 24.274/96, substituindo as Delegacias Regionais de Ensino – DEREs. A criação desses órgãos sinaliza a tentativa de melhoria a eficiência e a qualidade do sistema estadual de educação do Ceará. Tem a função de implementar, coordenar e acompanhar as políticas educacionais, visando, de forma descentralizada, os processos de gestão escolar, de ensino e de aprendizagem.

A pesquisa a ser desenvolvida será estudada em detalhes minuciosos, pois, bem antes dessa iniciativa, percebia-se a necessidade de conhecimentos



profundos, enquanto educador. Este estudo irá contribuir de forma significativa, pois servirá como princípio norteador para que o projeto se torne público, objetivando fundamentalmente contribuir para uma educação indígena diferenciada de qualidade.

Portanto, trabalhar nas escolas indígenas Tremembé, que são de responsabilidades da Secretaria da Educação Básica do Ceará – SEDUC/CE, através da Coordenaria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE 3, nos Municípios de Acaraú e de Itarema, não é uma tarefa fácil, pois requer muita disponibilidade de tempo, presença nas reuniões e com pesquisas dentro da comunidade para se fazer um bom trabalho. Por esse e outros motivos não são aceitos educadores de outra etnia no meio educacional indígena. Para a contratação de docentes, a CREDE 3 tem que seguir um regimento da própria comunidade Tremembé, pois não será permitido para lecionar e/ou ser gestor profissionais que não são índios. Então, se interroga: Por que são chamadas “Escolas Diferenciadas” as escolas indígenas?

O contato dos povos indígenas com a educação escolar surgiu no período colonial, quando os jesuítas assumiram esse papel, com finalidade de catequizar os povos que aqui viviam, os nativos. Logo mais tarde, além dos missionários, diversas outras ordens religiosas vieram ao Brasil com o mesmo objetivo, utilizando-se de práticas catequizadoras e escolares na busca por civilizar os índios.

Durante o século XIX, métodos de educação e cristianização continuaram sendo utilizados para com os indígenas, tendo como principais objetivos a liberação de terras para a colonização, bem como a civilização desses povos considerados bárbaros, pois se buscava súditos para o Império.

Com a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910, a responsabilidade pelas relações com os povos indígenas e por sua escolarização passou para a esfera do Estado, embora ainda articulado com missões religiosas, com as quais estabelecia convênios. Com o intuito de integrar esses povos à nação brasileira, a escola nas aldeias passou a ocupar papel importante no processo civilizatório. A Fundação Nacional do Índio

(FUNAI), criada em 1967 para substituir o SPI, em linhas gerais, manteve a mesma política indigenista que visava assimilar as populações indígenas à sociedade nacional.

No início da década de 90, as escolas indígenas eram vinculadas à FUNAI e, portanto, ao Ministério do Interior, passaram para o Ministério da Educação. A partir daí desencadeou-se um movimento forte de afirmação da educação indígena por meio de Leis e envolvimento de lideranças indígenas na direção desse processo. Hoje, em âmbito nacional ela é desenvolvida de outra forma, bem diferente, com respeito à cultura existente ou em lugares que já perderam muito da cultura, como forma de resgate desta. Assim, ela é bem vista e aceita pela maioria dos povos indígenas.

Na educação escolar indígena, a escola deve ser comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada. A luta e a resistência de suas tradições indígenas e valorização do saber do índio aproxima a educação da realidade das práticas sociais, que foram fortalecidas com o aparato legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e o Plano Nacional de Educação que amparam a Educação diferenciada. No âmbito do Ministério da Educação, foi criada a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI), visando cumprir os princípios e os objetivos estabelecidos na legislação a fim de colocar em prática uma política nacional de Educação Escolar Indígena.

O povo indígena tem o direito de decidir sobre sua história, sua identidade, suas instituições políticas, culturais e sociais como também ao desenvolvimento de suas concepções filosóficas e religiosas. E essas decisões se dão através das lideranças indígenas formadas por pessoas de sua comunidade, juntamente com as organizações indígenas que tem se mobilizado para garantir direitos e denunciar situações de discriminação e abuso sofridos por estes povos.

Cabe a todos que fazem parte desta comunidade a participação para que juntos possam melhorar suas vidas. Sendo assim, as lideranças da aldeia participam também dentro da escola como voluntários opinando nos planejamentos com ideias que ajudem para melhor diferenciação ou trabalho

com a cultura e incentivam através de reuniões e palestras os jovens e crianças a estudar, como também na organização do calendário escolar que é uma das principais conquistas, pois só os mais velhos sabem o período correto das colheitas para paralisação das aulas quando necessário, para facilitar que o calendário possa ser mais bem adequado à sua comunidade.

Nesse trabalho temos como hipóteses: As escolas indígenas devem trabalhar com o intuito de resgatar suas origens dentro das Diretrizes Curriculares Nacionais, mas nem todas seguem essa recomendação. As metodologias aplicadas pelos os profissionais da Educação Indígena dos Tremembé diferenciam-se pelos seus métodos aplicados dentro ou fora da sala de aula. As escolas indígenas também recebem orientações de como acontecerá o ano letivo do Pajé e Cacique durante a jornada pedagógica com o aval da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 3. Os profissionais da educação indígenas são selecionados entre os indígenas, assim não permitindo outros que não seja da etnia indígena. A formação dos docentes indígenas não tem um modelo onde pautar-se, pois cabe aos próprios educadores a responsabilidades de uma construção coletiva dessa formação. O resgate da cultura indígena, através da dança do Torém, que é um ritual e regida por uma música chamada Toante.

Por fim, buscamos os seguintes objetivos: (I) Investigar a educação indígena e sua importância para o povo Tremembé em Acaraú e Itarema – Ceará; (II) Compreender a importância que tem a educação indígena para um povo; (III) Entender as diretrizes que regem a educação indígena para a seleção ou lotação do profissional da mesma; (IV) Pesquisar sobre a aceitação do aluno indígena na escola convencional; (V) Verificar se a metodologia utilizada na escola indígena será a mesma aplicada na escola convencional; (VI) Questionar o grupo de docentes indígenas sobre o modelo de escola diferenciada; e (VII) Estabelecer a relação existente entre escolas indígenas e convencionais.



CAPÍTULO I - MARCO TEÓRICO

1.1 POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

As sociedades indígenas são definidas pelas suas descendências das populações Astecas, Maias e ou Incas, estruturalmente como sociedade igualitária, não aceita ao meio social e sem distinções entre possuidores dos meios de produção e possuidores de força trabalho; reproduzem-se a partir da posse coletiva da terra e do usufruto comum dos recursos nela existentes; organizam-se a partir da divisão do trabalho por sexo e idade e regidas por regras, compromissos e obrigações estabelecidos pelas relações de parentesco, amizade ou criadas em contextos rituais e políticos, regidas pelo princípio básico da harmonia.

Ao longo da história, das sociedades indígenas surgiram os elaborados sistemas de pensamentos e costumes próprios de sobrevivências e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções do mundo, do homem e do sobrenatural, resultando nos valores, nas concepções, nas práticas e conhecimentos científicos e filosóficos próprios. Numa estrutura de como observar, experimentar, estabelecer relações de causalidade, formular princípios, definir métodos adequados, possibilitaram a esses povos a produção de importantes acervos de informações e reflexões sobre a natureza, a vida social e os mistérios da humanidade.

A luta pela garantia dos direitos de povos indígenas se confunde com a própria história americana, trazendo à tona questões socioambientais e humanitárias que ainda precisam ser discutidas. O marco do movimento indígena data de 1940, no México, momento em que foi realizado o primeiro Congresso Indigenista Americano (Convenção de Patzcuaro), com o objetivo de criar e discutir políticas que pudessem zelar pelos índios na América. Porém, no Brasil, começaria a se manifestar de maneira mais organizada apenas na década de 70, tendo em vista a necessidade de proteção de terras em relação a políticas expansionistas da ditadura militar.



No Brasil é preciso reconhecer que, em meados do século XVI, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada a catequização pelos religiosos, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional, pelos “brancos”. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino bilíngue, a predominância foi uma só: negar a sua diferença e fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram. Neste processo, a escola serviu como instrumento de imposição de valores alheios, indeferimento de identidades e culturas diferenciadas entre os grupos indígenas.

O primeiro projeto de constituição no Brasil, 1823, fazia uma referência à “criação de estabelecimento para catequese e a civilização dos índios” (título XIII, art.5º). Mais tarde o tema voltou a ser rediscutido no ato institucional de 1834, mas com o mesmo e único propósito a catequese e a civilização. E a proposta de constituição de 1890 assegura aos índios um relacionamento centrado na proteção e a não violação dos seus territórios, depois de discutida não foi aceita e na aprovação da constituição que se deu em 1891 não se fez qualquer menção ao indígena.

Com a ocorrência da Revolução de 1930, Getúlio Vargas promove uma nova Constituição promulgada em 1934 nesta diz: “compete privativamente à união legislar sobre a incorporação dos silvícolas à comunhão nacional” (art.5, XIX, m). E no art.129 diz “será respeitada a posse de terras dos silvícolas que nela se achem permanentemente localizados, sendo-lhes, no entanto, vedada, aliená-los” (SANTOS, 2004, p. 94). E este foi mantido na constituição de 1937 e 1967 com pequenas alterações.

Em 1973, ficou conhecida como “Estatuto do Índio”, a Lei 6.001 promulgada. Na época de sua formulação, a cultura indígena era vista como “transitória” e o índio como “relativamente incapaz”. Seguindo uma visão de que, os povos indígenas eram considerados tutela do Estado até que sua integração com a sociedade brasileira fosse realizada, responsabilizando o Serviço de Proteção ao Índio, órgão que deu espaço para atual Fundação Nacional do Índio – FUNAI.



Os índios já foram representados diretamente no congresso Federal, em 1983, o primeiro deputado índio foi eleito no país, reforçando a ideia de que, para evoluir em sua luta, os povos indígenas precisariam ser representados por quem a conhecia e vivenciava de fato. Nos anos seguintes, os índios fizeram-se presentes no Congresso Nacional e na política de forma geral, organizando protestos e criando grupos autônomos de reivindicações. Algum tempo se passou até que, em 2002, fosse criada a APIB - articulação dos povos indígenas do Brasil, como uma maneira de unir as necessidades dos povos em geral em uma única voz.

Na atual Constituição foi elaborada e aprovada no contexto do processo de redemocratização do país. Foi nesse momento que movimentos indígenas de diferentes povos reivindicaram que assegurassem seus direitos e a sua continuidade enquanto etnias, no Artigo 231 que confirma:

> São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988).

No Novo Código Civil de 2002, o índio deixa de ser considerado relativamente incapaz e sua capacidade deve ser regulada por legislação especial. Precisamente o Artigo 232 afirma que os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

Desde 1991 o Censo Demográfico coleta dados sobre a população indígena brasileira, com base na categoria indígena do quesito cor ou raça. Já no Censo Demográfico 2010, foi introduzido um conjunto de perguntas específicas para as pessoas que se declararam indígenas, como o povo ou etnia a que pertenciam, como também, as línguas indígenas faladas.

Além disso, incorporou-se um novo recorte geográfico, que foi a localização do domicílio indígena – dentro ou fora de Terras Indígenas já reconhecidas pelo governo federal. Em decorrência, os resultados do Censo 2010 permitem um delineamento bastante detalhado acerca das pessoas que se



declararam indígenas para os recenseadores. Surge um País com uma expressiva diversidade indígena.

Também o Censo 2000 revelou um crescimento da população indígena muito acima da expectativa, passando de 294 mil para 734 mil pessoas em apenas nove anos. Esse aumento expressivo não poderia ser compreendido apenas como um efeito demográfico (ou seja, à mortalidade, natalidade e migração), mas a um possível crescimento no número de pessoas que se reconheceram como indígenas, principalmente nas áreas urbanas do País.

De acordo com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a atual população indígena do Brasil é de aproximadamente 818.000 indivíduos, representando 0,4% da população brasileira. Vivendo em aldeias somam 503.000 indígenas. Há, contudo, estimativas de que existam 315 mil vivendo fora das terras indígenas, inclusive em áreas urbanas. A população indígena no país vem aumentando de forma contínua, a uma taxa de crescimento de 3,5% ao ano.

Existem cerca de 53 grupos ainda não contatados, além daqueles que esperam reconhecimento de sua condição indígena junto ao órgão federal indigenista FUNAI. Cerca de 60% dos índios do Brasil vivem na região designada como Amazônia Legal, mas registra-se a presença de grupos indígenas em praticamente todas as Unidades da Federação.

De acordo com a FUNAI, os índios brasileiros estão divididos em três classes: os isolados, considerados aqueles que vivem em grupos desconhecidos; os em via de integração, aqueles que conservam parcialmente as condições de sua vida nativa e os integrados, ou seja, os nativos incorporados à comunhão social. Segundo a legislação brasileira, o nativo adquire a plena capacidade civil quando estiver razoavelmente integrado à sociedade. Para que tal aconteça, é necessário que tenha boa compreensão dos usos e costumes da comunhão nacional, conheça a língua portuguesa e tenha a idade mínima de vinte e um anos.

A plena cidadania do índio depende de sua integração à sociedade nacional e do conhecimento, mesmo que precário, dos valores morais e costumes por ela adotados. Na Constituição de 1988 foi elaborado um sistema

de normas que pudesse efetivamente proteger os direitos e interesses dos índios brasileiros, representando um largo passo à frente na questão indígena, com vários dispositivos nos quais dispõe sobre a propriedade das terras indígenas, a competência de legislar sobre populações indígenas e preservação de suas línguas, costumes e tradições pela União, tornando, os índios parte integrantes da vida nacional.

Os indígenas possuem como objetivo central de sua movimentação política a conservação e delimitação de suas terras indígenas. Porém, esse conceito é muito mais amplo do que o conceito literal. Dentro do conceito “terra”, estão inseridas reivindicações como educação, saúde diferenciada, respeito e reconhecimento à cultura, projetos socioeconômicos destinados aos diversos povos, áreas de preservação e fiscalização ao cumprimento de leis e demarcações.

O Brasil possui uma imensa diversidade étnica e linguística, que está entre as maiores do mundo e é a maior da América do Sul. Essa diversidade é encarada como um fator de enriquecimento cultural da nacionalidade. A presença indígena é fortemente percebida no tipo físico e nos costumes de amplos segmentos da população, sobretudo dentro do Nordeste, da Amazônia e do Centro-Oeste. Os grupos indígenas transmutam-se, reelaborando os elementos de sua cultura num processo sempre contínuo de transfiguração étnica.

Segundo o Censo 2010 revela um total de 37,4% dos indígenas de 5 anos ou mais falavam no domicílio uma língua indígena, observando um percentual de 17,5% que não falava o português. O percentual de indígenas que falava a língua indígena no domicílio aumenta para 57,3% quando consideramos somente aqueles que viviam dentro das Terras Indígenas, da mesma forma aumenta para 28,8% o percentual daqueles que não falavam o português.

Essa característica confirma o papel desempenhado pelas Terras Indígenas no tocante às possibilidades de permanência das características socioculturais e estilos de vida dos indígenas.



Os resultados do Censo 2010 apontam para 274 línguas indígenas faladas por indivíduos pertencentes a 305 etnias diferentes. Essas declarações ultrapassaram as estimativas iniciais feitas pela FUNAI. Entretanto, no que diz respeito aos números totais de língua e etnia, há ainda a necessidade de estudos linguísticos e antropológicos mais aprofundados, pois algumas línguas declaradas podem ser variações de uma mesma língua, assim como algumas etnias também se constituem em subgrupos ou segmentos de uma mesma etnia.

O turismo é um setor que depende da história, cultura e tradição de cada povo para poder se desenvolver. As realizações humanas, em todas as suas vertentes, podem se tornar um atrativo turístico. O turismo utiliza-se, dentre outros fatores, dos recursos naturais, das tradições culturais e das identidades regionais para seu desenvolvimento. Desta forma, discutiu-se a importância da utilização destes fatores de forma sustentável, respeitando as comunidades frágeis e com o devido cuidado para que não haja interferências e alterações nestas culturas.

Um dos segmentos do Turismo que mais cresce atualmente é o ecoturismo. Segundo a organização Mundial do Turismo (OMT), em dados levantados em 2002, o segmento apresentava crescimento anual de 20%. O segmento tem tal importância, que naquele ano a OMT convocou uma Cúpula Mundial de Ecoturismo, como principal evento para o Ano Internacional do Ecoturismo, ocorrido no Canadá (Turismo em Números, 2007).

O Ecoturismo tem estreita relação com o turismo desenvolvido próximo a áreas indígenas, pois é realizado em áreas naturais, utiliza-se dos atrativos culturais e visa à sustentabilidade.

Segundo o Ministério do Turismo (BRASIL, 2006), o ecoturismo é o segmento da atividade turística que utiliza, de forma sustentável, o patrimônio natural e cultural, incentiva sua conservação e busca a formação de uma consciência ambientalista por meio da interpretação do ambiente, promovendo o bem-estar das populações. Este segmento é caracterizado pelo contato com ambientes naturais, pela realização de atividades que possam proporcionar a vivência e o conhecimento da natureza e pela proteção das áreas onde ocorre.



Assim, o ecoturismo pode ser entendido como as atividades turísticas baseadas na relação sustentável com a natureza, comprometidas com a conservação e a educação ambiental. Embora também identificado como segmento do ecoturismo, o turismo indígena, não tem ainda um conceito que o defina claramente. Este foi mais uma questão que aflorou para abordar-se, pois foram várias as formas de definir este tipo de turismo que se encontrou no decorrer deste trabalho.

> O desenvolvimento sustentado do turismo permite que o gerenciamento de todos os recursos de modo a atendermos a necessidades econômicas, sociais e estéticas, preservando ao mesmo tempo a integridade cultural, os processos ecológicos essenciais, a diversidade biológica e os sistemas de apoio à vida (TOURISM CANADÁ, 2001, p.193)

Seja qual for o segmento de turismo realizado nas mais diversas regiões do mundo, não se pode deixar de considerar a sustentabilidade para o seu desenvolvimento.

1.1.1 Educação indígena

Temos neste projeto, o propósito de analisar as leis que abrangem os povos indígenas, o papel do MEC, de Portaria e da FUNAI, e como o índio é visto pela comunidade, tudo isso dentro do contexto nacional e fazendo relações com a realidade das escolas indígenas nos Municípios cearenses de Acaraú e de Itarema.

A educação básica ainda é profundamente marcada pela desigualdade no quesito da qualidade e é possível constatar que o direito de aprender ainda não está garantido para todas as nossas crianças, adolescentes, jovens e mesmo para os adultos que retornaram à sala de aula. Uma das mais importantes marcas dessa desigualdade está expressa no aspecto racial. Estudos realizados no campo das relações raciais e educação apontam que a população afrodescendente está entre aquelas que mais enfrentam as diferentes facetas do preconceito, do racismo e da discriminação que marcam, nem sempre silenciosamente, a sociedade brasileira.



Com os processos educativos próprios das sociedades indígenas veio equacionar a experiência escolar com as várias formas de modalidades assumidas ao longo da história de contato entre índios e não índio no Brasil. Essa escola assumiu diferentes formas ao longo da História num movimento que começa pela “imposição” de modelos educacionais aos povos indígenas, por meio da dominação, da negação de identidades e da homogeneização cultural, por meio da catequização, civilização e pela integração forçada dos índios à sociedade nacional.

A introdução da escola para povos indígenas foi simultânea ao início do processo de colonização do país. A escola foi o instrumento privilegiado para a catequese, em um primeiro momento, em seguida para formar mão-de-obra e por fim para incorporar os índios à nação brasileira, como trabalhadores nacionais, desprovidos de atributos étnicos ou culturais. A ideia da integração consolidou na política indigenista brasileira desde o período colonial até o final da década 80, onde a política integracionista conheceria a diversidade das sociedades indígenas que havia no país, apontando como ponto de chegada o fim dessa diversidade. Anulando toda diferenciação étnica ao se incorporarem os índios à sociedade nacional.

Em seus primórdios a educação indígena era a cargo de missionários Jesuítas tendo como objetivo último a evangelização. A implantação de projetos escolares como evidenciam Silva & Azevedo In: Silva e Grupioni (2004, p.149) “[...] é quase tão antiga quanto o estabelecimento dos primeiros agentes coloniais no Brasil. [...] a educação para os índios e o proselitismo religioso são práticas que tem, no Brasil, a mesma origem e mais ou menos a mesma idade.”

Gradativamente foram surgindo documentos (alvarás, decretos, cartas régias etc.) que faziam referências aos índios, um desses documentos permitirá as chamadas “guerras justa” como alternativa para garantir a submissão dos índios arredios ao domínio dos brancos (documento outorgado por D. João III em 1548). E assim sucessivamente, decretos e decretos foram sendo criados e, ao mesmo tempo, ignorados pelos senhores e autoridades da época, dando-lhes



respectiva observância quando lhes eram convenientes. Diante de todas essas violências, religiosos continuavam na tentativa de reverter tais situações:

> A igreja, de outra parte também continuou a tomar iniciativas, objetivando inibir a violência que estava instalada na América. Em 1741 o papa Benedito XIV, através de bula, ameaçou os contraventores da liberdade com a pena de excomunhão (SANTOS, In: SILVA; GRUPIONI, 2004, p. 97).

Com o passar dos anos, início da década de 70, a educação indígena passa por grandes mudanças, começa a surgir no país o movimento indígena, diferentes povos se reúnem para discutir seus problemas e pensar em modelos educacionais, dentro de paradigmas de pluralismo cultural e de respeito e valorização de identidades étnicas. A escola, entre indígenas, seria um meio para garantir acesso a conhecimentos gerais, sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade daqueles grupos.

Entidades organizadas passaram a reivindicar e trabalhar junto aos povos indígenas buscando alternativas para superar a opressão cometida desde o período colonial, neste contexto surge à preocupação por uma escola indígena com mudanças na concepção e nas práticas da educação escolar, com leis e regimentos que defenda oficialmente seus interesses e direitos na sociedade.

Na situação das escolas destinadas aos índios, observamos seus vínculos administrativos e orientações pedagógicas, e constatou-se uma pluralidade de situações que atrapalha a implementação de uma política nacional que assegure a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue às comunidades indígenas. Embora não haja dados estatísticos sobre esta questão, reconhece-se uma multiplicidade de tipos de escolas que não se enquadra aos novos preceitos constitucionais e legais que deveriam nortear a oferta de programas educacionais diferenciados aos povos indígenas.

Grande parte das escolas indígenas foi criada pela FUNAI e não contam com reconhecimento oficial por parte dos órgãos competentes. Algumas passaram a ser administradas por secretarias de educação estaduais e municipais que, nos últimos anos, também passaram a designar escolas em áreas indígenas. Como também, pela iniciativa privada, as escolas passaram administrá-la, seja por organizações não governamentais de apoio aos índios,

seja por missões religiosas católicas ou de orientação fundamentalista e proselitista.

Enquanto a Educação Escolar Indígena, Silveira e Silveira (2012, p. 55) justifica que esta deve ser considerada como:

> Corresponsável no processo de transmissão de conhecimentos tradicionais, mas agrega também objetivos mais abrangentes. Dentro da escola a criança e o jovem devem obter outros conhecimentos não indígenas ou mesmo de outros povos indígenas. A escola deve ampliar conhecimentos dos alunos, com a finalidade de prepará-los para a vida intra e também extra-comunidade. Esse processo se completa na inter-relação dos conhecimentos tradicionais com os conhecimentos universais da sociedade envolvente (SILVEIRA; SILVEIRA, 2012, p. 55).

Compreende-se que o processo da Educação Escolar indígena ressaltado por Silveira e Silveira (2012) deve ser compreendido como parte integrante de uma construção pautada na continuidade dessa educação comunitária, ou seja, que prime para os conhecimentos adquiridos no meio social o qual a criança e jovens estão inseridas e que seja orientado por docentes indígenas, porque são conhecedores da cultura da comunidade a qual pertence. Como também num espaço de conexão e conhecimento global.

Para que as escolas indígenas sejam respeitadas de fato e possam oferecer uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, integradas ao cotidiano das comunidades indígenas, torna-se necessário a criação da categoria “Escola Indígena” nos sistemas de ensino do país. Através desta categoria, será possível garantir às escolas indígenas autonomia tanto no que se referem ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiro públicos para a manutenção do cotidiano escolar, de forma a garantir a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola.

Há, também, que se garantir aos índios o acesso ao que de melhor há em termos de escola e de métodos do processo ensino-aprendizagem. Hoje, muitos dos métodos de ensino utilizados na escola e em cursos de formação de professores índios são pautados por concepções ultrapassadas, sendo necessário colocar à disposição, tanto dos alunos indígenas como de seus



professores, novos métodos e novas teorias de ensino-aprendizagem, especialmente métodos de alfabetização e de construção coletiva de conhecimentos na escola.

A educação escolar e as contribuições e ações do MEC como também as leis que garantem a educação indígena, ou seja, as bases legais, além de relatos sobre o (RCNEI), o Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena foi instituído a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, para aproximar a prática escolar às orientações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e suas contribuições, que serão comentados e argumentados pelos gestores e professores acerca do uso da temática indígena nas escolas.

O RCN, elaborado em 1999, deve ser compreendido como uma ferramenta de estímulo à reflexão, e não como um manual a ser seguido. O objetivo do RCN para Escolas Indígenas é oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, levando em conta os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como, para a elaboração e produção de materiais didáticos e para formação de professores indígenas.

Os RCNs diferem-se dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e das DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais) – os documentos normativos – por ser um documento de subsídios adicionais, que oferece informações e indicações além daqueles para a elaboração de propostas curriculares. Dessa forma, os RCNs geralmente são elaborados para áreas que necessitem de informações adicionais, como a Educação Infantil e as Escolas Indígenas.

Entretanto, a pesquisa investiga a identidade étnica no contexto da educação escolar indígena. Ela se insere nas reflexões sobre os aspectos identitários nos processos educacionais escolares em ambientes indígenas. Sendo assim, a interação e a convivência com o povo indígena se constituíram uma exigência ética a partir do contexto cultural e histórico, bem como com o trabalho a favor do reconhecimento das identidades.



Diante das peculiaridades da oferta de modalidade de ensino, tais como: identidade de um povo, formação e capacitação diferenciada de professores indígenas, ensino bilíngue, processos próprios de aprendizagem; o Estado responsabilizado pela oferta da Educação Escolar Indígena. Ao Sistema Estadual de Ensino cabe a regularização da Escola Indígena, pelas secretarias de educação básica, em consonância com a legislação Federal. Já os Municípios podem ofertar a Educação Escolar Indígena, que tiverem interesse e condições, poderão firmar parcerias com o Estado, amparadas e regularizadas pelos Conselhos Estaduais de Educação, de acordo com o artigo 11, inciso 1 da LDB.

Os Sistemas Estaduais e Municipais de Ensino deverão estar articulados ao Sistema de Ensino da União - MEC, tanto de forma a receber apoio técnico e financeiro para o provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, quanto a seguir as diretrizes e políticas nacionais traçadas para o setor, tal como preconiza a LDB, cabendo a União a responsabilidade de traçar diretrizes e políticas para educação escolar indígena nos dispositivos da Lei nº 9.424/96.

Toda identidade deve ser restaurada e a escola diferenciada deve garantir um ensino de qualidade à população indígena, além de resgatar junto à comunidade suas próprias raízes relacionando ao passado vivido pelo o próprio nativo, assim a escola induz a população indígena a um conhecimento maior. Por estes e outros motivos nada melhor para essas escolas que encaixarem professores indígenas, para que os alunos sintam a força da cultura viva nesses mestres e possam receber maior incentivo e interesse. É por todas essas possibilidades que a escola diferenciada é de extrema importância.

A educação indígena diferenciada e de qualidade é garantida, ainda, pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) – aprovada no Brasil pelo Decreto legislativo nº 143 de 20 de junho se 2002 –, que conclama os governos membros a reconhecerem o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, possibilitando o ensino ministrado, também, na língua indígena, a formação de membros desses povos e a participação na formulação e execução de programas de educação de modo a



atender as suas necessidades particulares, abrangendo sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas as suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais (GRABNER, 2006).

O Plano que estabelece as principais ações que os entes federados e instituições educacionais do país precisam fazer para garantir o básico da implementação desta política educacional resulta de mobilização e esforços de muitas instituições, como a UNESCO, o CONSED, a UNDIME, de nossos Ministérios e também da contribuição de intelectuais, movimentos sociais e organizações da sociedade civil, que depois de elaborado, analisado em estudos o documento que viria a se tornar o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais, foi lançado oficialmente em Maio de 2009, em Brasília.

> Em 2010, o CNE promulgou novas DCN, ampliando e organizando o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 (BRASIL, 2018, p. 11)

A Lei 10.639 que estabelece o ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira nos sistemas de ensino e, posteriormente, a Lei 11.645, que dá a mesma orientação quanto à temática indígena, não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação. São também Leis afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirma a relevância de a escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos.

Uma educação de multiplicidades, em que o aluno indígena possa aprender não só sua história e de seus antepassados, mas também o que é ensinado na escola regular, pois é imprescindível devido a uma grade curricular atribuída pelo MEC a todas as escolas do Brasil, para todos que incluam o acesso a esta educação de qualidade e gratuita, tenham a possibilidade de melhorar a estrutura político-social em que vivem e saber se impor mediante aos avanços tecnológicos e globais do mundo atual.



Num aspecto geral, a educação deve ser utilizada como forma de desenvolvimento. Esse é o objetivo das escolas indígenas, onde o que deve ser ensinado, não se relaciona apenas ao passado vivido pelo nativo, mas também seu papel em cultivar a identidade cultural, que pode e deve manifestar-se de forma intensa em uma sociedade que prega a diversidade cultural.

Kaingang (Século XIX apud FREIRE, 2004, p. 28) afirma que:

> A escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho, que ninguém conhecia. Quem a estava colocando sabia o que queria, mas os índios não sabiam, hoje os índios ainda não sabem para que serve a escola. E esse é o problema. A escola entra na comunidade e se apossa dela, tornando-se dona da comunidade, e não a comunidade dona da escola. Agora, nós índios, estamos começando a discutir a questão.

O projeto pedagógico, a estruturação e o quadro docente dos cursos de formação de professores índios devem ser analisados a partir da especificidade desse trabalho, lembrando que iniciativas dessa natureza são muitas vezes realizadas em regiões de difícil acesso, ou em locais que não dispõem da infraestrutura normalmente exigida. Os critérios para autorização e regulamentação desses cursos devem, assim, basear-se na qualidade do ensino a ser oferecido e na sua coerência com os princípios definidos na legislação referente à educação escolar indígena. Neste sentido, os Conselhos Estaduais de Educação deverão constituir critérios próprios para a autorização, reconhecimento e regularização dos cursos de formação de professores indígenas, de forma a atender todas as peculiaridades envolvidas neste tipo de trabalho.

Meliá (1998) chama a atenção para as diferenças existentes entre a ação pedagógica para a alteridade tal como é concebida nas sociedades indígenas e nas chamadas sociedades modernas ocidentais. Nestas, a educação está marcada pela capacitação individual tendo em vista a competição no mercado de trabalho, com o objetivo de produzir e possuir bens, embora, como sabemos, nem sempre com o sucesso esperado.

Segundo Kaxinawá (2005, p. 24):



> As escolas indígenas são diferentes das escolas não-indígenas porque possui características de ensino próprias. Essas são grandes diferenças. Os regimentos escolares também diferem em vários pontos, como: calendário escolar, carga horária, conteúdos, metodologia de ensino, etc.

É diferente porque trabalha respeitando as maneiras tradicionais dos mais velhos passarem seus conhecimentos para os mais novos. É diferente porque o professor é o principal autor de seus próprios materiais didáticos usados na escola. A aproximação com a escola não indígena é pelo caráter de ensino que fazem em busca dos seus conhecimentos sociais e da cidadania.

É necessário entender, analisar e se preciso modificar a atuação, organização e funcionamento daquilo, quem ou daquele setor que esteja alheio ao compromisso de erradicar posturas de má convivência, resgatar inclusive aspectos de cordialidade e cumprimentos sociais, estendendo a boa convivência também aos demais servidores da escola que comumente passam desconsiderados no ambiente escolar. A integralidade não significa somente a extensão de tempo de permanência na escola ou o acumulado de conteúdos meramente teóricos e avaliativos.

> Nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial (BRASIL, 2018; p. 325).

A Base Nacional Comum Curricular não pode ser levada em conta como o único documento utilizado para construção de conhecimentos, programas, materiais didáticos, paradidáticos, cursos e instrumentos normativos em educação para as relações étnico-raciais, mas deve ser considerada e consultada como ponto de partida para localizar nos Marcos Regulatórios já existentes as definições e conceituações, objetivos e metas didático-pedagógicas.

Os docentes desenvolvem suas práticas pedagógicas em sala de aula de forma mesclada, ora aplicando o tradicionalismo, ora aplicando métodos. Os



objetivos destas escolas têm que ser pensados e discutidos por todos da comunidade escolar e lideranças locais. Depois de uma revolução como essa, onde cada membro dirá o que é mais cabível, mais importante e como ela deve ser criada e em cima de todos estes discursos criarem bases para a nova escola diferenciada com as características de cada aldeia e de cada comunidade.

Segundo Barth (1998, p. 67), os grupos étnicos nunca são passivos frente à tentativa de imposição de poder. Eles podem usar de estratégias básicas para a resistência e para sua ascensão; é o que sucede com a educação escolar entre o povo indígena, que originalmente estava a serviço da integração e assimilação à sociedade nacional, mas com a agência indígena esta instituição foi reinterpretada e ressignificada, sendo que, atualmente, assume também uma posição de promoção da diversidade cultural e da afirmação da identidade étnica. Diante dessa abordagem, considera a educação escolar como espaço ressignificado de acordo com a cultura indígena e certos conhecimentos advindos dela como parte de suas tradições.

Os currículos das escolas indígenas, construídos por seus professores em articulação com as comunidades indígenas, deverão ser aprovados pelos respectivos órgãos normativos dos sistemas de ensino. Entende-se que eles sejam o resultado de uma prática pedagógica autêntica, articulada com o projeto de escola de cada comunidade indígena particular.

O respaldo legal à organização curricular específica da educação escolar indígena, em relação às demais modalidades do Sistema Educacional Brasileiro, está assegurado pela Constituição Federal de 1988, artigo 210, que garante às comunidades indígenas o uso das próprias línguas e a utilização de seus processos próprios de aprendizagem. Também a LDB, no artigo 79, delibera sobre o desenvolvimento dos currículos e programas específicos, pelo Sistema de Ensino, incluindo-se processos pedagógicos, línguas, conteúdos culturais correspondentes às diversas sociedades indígenas. A LDB acentua, ainda e enfaticamente, a diferenciação da escola indígena em relação às demais escolas dos sistemas pelo bilinguismo e pela interculturalidade. Também presentes na LDB, outros dispositivos que possibilita a escola indígena, a definir seu projeto



pedagógico, estabelecendo não só a sua forma de funcionamento, mas os objetivos e os meios para atingi-los.

Mesmo com o que já foi conseguido no cenário educacional, ainda são evidentes os avanços que a educação brasileira vem conquistando nas décadas mais recentes. Considerando as dimensões do acesso, da qualidade e da equidade, no entanto, pode-se verificar que as conquistas ainda estão restritas ao primeiro aspecto e que as dimensões de qualidade e equidade constituem os maiores desafios a serem enfrentados neste início do século XXI.

1.1.2 Prática Docente na Educação Indígena

Diferenciando “educação indígena” de “educação escolar indígena”, pois a educação indígena não se encerra e jamais se encerrará na escola, pois está educação é permanecida no convívio do povo indígena desde o começo de sua existência. Esta instituição foi forjada para transmitir alguns conhecimentos, fazendo a partir de preceitos e condições que estão longe de ser universais. Os indígenas mantêm viva está “educação diferenciada”, podendo contribuir na formulação de uma política de educação escolar capaz de atender aos anseios, interesses e necessidades atuais, diante das lutas pelo respeito e valorização da pluralidade e da autonomia dos povos indígenas.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (1998, p.25) ressalta que a escola indígena deve ser específica e diferenciada desde sua concepção e planejamento “Como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena”.

Nesse contexto, espera-se o reconhecimento da diferença cultural e de respeito às experiências inovadoras de processos escolares em terras indígenas. Para isso, a escola precisa ser vista como lugar de aprendizado em geral e em âmbito nacional elas precisam romper com a de não terem sido bem vistas no começo de sua história, mas que hoje é considerada de suma importância para formação de crianças e jovens indígenas.



De acordo com Montserrat (2004, p. 31):

> Mas a questão da alfabetização em língua indígena traz um incômodo: o da impressão de que a ruptura com os modelos anteriores de educação escolar não é completa. Foram os missionários evangélicos quem colocaram em prática o bilinguismo de transição ou a introdução à forma escrita pelo uso da língua materna como uma fase preparatória para a alfabetização em português.

Desse modo, o professor indígena e sua comunidade construíram mecanismos, ações, objetivos, práticas e teorias adequados para que a escola indígena, inserida nos sistemas de ensino, consiga sobreviver com identidade própria e isso é um grande desafio. Por isso, o professor indígena tem um trabalho muito mais abrangente com relação ao processo de ensino-aprendizagem na área indígena, pois o conteúdo é válido, mas vai além do ensino mecânico e traz o conteúdo para dentro da realidade do aluno.

Sendo assim, a escola diferenciada desenvolve projetos para promover a capacidade de, com seus maiores e melhores talentos, possam construir e vivenciar uma escola realmente diferenciada, em que a experiência de vida é importante, em que o respeito é mútuo e que as tradições não ficam para trás. Contudo, vivenciar esta experiência é muito importante, colocar para o aluno o conceito de como ser melhor e sem esquecer suas raízes, sustentando toda uma história de lutas, perdas e vitórias para uma educação melhor e para uma comunidade diferente, mais feliz.

Os povos indígenas possuem grandes diversidades de cultura e línguas. Mais de duzentas (200) tribos vivem atualmente no Brasil e cada uma com suas criações e saberes próprios que caracterizam a sensibilidade de seus membros e de sua história, significando uma grande e respeitada pluralidade de cultura viva. E graças à Constituição que dá direito à diferença, podemos dar continuidade a este patrimônio intenso e renovado e assim preservar a cultura indígena que tanto foi massacrada pelos colonizadores.

Diante de tantos desafios, o que se tornava mais premente neste era é a formação em magistério para os professores indígenas, visto que estes passaram a ter a função de:



> Preparar as crianças e jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercerem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também, garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertence (GRUPIONI, 2006, p. 24).

Diante dos desafios enfrentados pelos professores indígenas, a formação em magistérios mostra-se um processo calcado em conflitos e tensões, fazendo-se necessário que durante as formações aconteça a reflexão sobre as contradições embutidas nesse duplo papel do educador índio (GRUPIONI, 2006, p. 24), como também a questão de se organizar um programa que contemple não só o aprimoramento da escolarização formal dos professores indígenas, mas a que os prepare para o exercício profissional em serviço, tornando-o um professor-pesquisador, capaz de produzir, material didático e de registrar os conhecimentos indígenas, preservando a herança cultural de seu povo (GRUPIONI, 2006, p. 25 -26).

As comunidades indígenas tiveram que iniciar um processo de (re)construção da identidade de sua educação escolar a partir dos desafios surgidos, em parceria com secretarias de educação estadual e ou municipal, num processo de discussão para definir a organização da educação diferenciada e intercultural, que lhes foi garantida pela LDBEN nº 9.394 de 1996, após anos de luta para ter esse direito, resultando em diversos documentos oficiais para regularizar a educação escolar indígena como Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

As Comunidades escolares indígenas Tremembé se articulam no início do ano letivo e juntas elaboram o seu próprio calendário escolar, já com as mudanças necessárias. Ao apresentar na CREDE 3 para aprovação, percebe-se por parte do órgão responsável pelas escolas indígenas dos dois Municípios cearenses, que ainda têm enorme resistência em obedecer à lei nº 9.393/96, em seu artigo 28º que ampara este tipo de alteração nos calendários escolares por serem diferenciados propostos pelas comunidades.



Há, ainda, a escolha de pessoas da comunidade para exercer os cargos de professores e gestores destas escolas, pois existem nas comunidades indígenas regimentos, elaborados pelos próprios nativos, estabelecendo normas para a seleção desses servidores. São regras para aceitação só profissionais de sua etnia e também com os materiais didáticos que ainda não são suficientes para uso nas aulas onde existe outras línguas, ou seja, bilíngues.

A infraestrutura de cada escola indígena ainda é um fator que dificulta a aprendizagem, pois algumas destas instituições indígenas funcionam de forma improvisada, como, por exemplo, na casa de professores, em casa de farinha e até mesmo embaixo de árvores, sem bibliotecas ou equipamentos, as que já existem. Isso, sim, é um grande impasse para educação indígena de qualidade.

E na educação escolar indígena ou diferenciada, tudo isso é trabalhado; e nas comunidades dos Tremembé dos municípios cearense de Acaraú e Itarema são levados em consideração, também, o currículo nacional. Pois atualmente o índio sabe a importância de estar preparado para o mercado de trabalho, para sua melhor sobrevivência e também para garantia de seus direitos de indígenas.

Nas escolas diferenciadas dos Tremembé que são mantidas pela Secretaria da Educação Básica do Ceará – SEDUC/CE através da Coordenaria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE 3, durante as aulas e festejos religiosos e civis de suas comunidades é resgatado de forma cultural o Torém, que é a dança tradicional dos Tremembé, onde os alunos e comunidade dançam em círculo e com as mãos para trás para relembrar as mãos amarradas do tempo da escravidão e eles dançam com bastante respeito e animação.

Outra diferença são algumas disciplinas, pois além das aulas de português, matemática, ciências, história, geografia que são trabalhadas de acordo com a Constituição e LDB, respeitando o currículo nacional e fazendo uma diferenciação em que sempre é lembrado e debatido dentro dos conteúdos as questões de seus ancestrais. Trabalha-se, também, a educação física aplicando os referenciais do PCNs, além da Arte Tremembé, na qual é desenvolvido o artesanato, desenhos com características indígenas antigas,



encenações teatrais relatando a história da comunidade, do povo Tremembé de forma emocionante e focalizando como disciplina a história Tremembé, em que se trabalham os costumes da comunidade, lendas, brincadeiras, jogos indígenas, a realidade de cada aldeia, temas atuais sobre educação escolar e outros como terra e valorização do índio com suas culturas. Durante estas aulas são desenvolvidas palestras e contações de mitos e lendas, histórias da antiguidade, das secas e necessidades que seus ancestrais passaram.

Muito se falam em que o índio é um patrimônio nacional e que sua cultura deve ser conservada, mas muito pouco é feito com relação às políticas de incentivo ao direito dos índios e de suas aldeias.

No contexto atual fala-se sobre educação indígena ou educação diferenciada, como assim é identificada e essa diferenciação vem devido ao trabalho da escola e dos professores indígenas estarem muito ligados aos costumes e cultura dos índios, que, tantas vezes, foram descriminados e sofreram preconceitos.

Com relação à formação de professores indígenas, esta não tem um modelo onde pautar-se, mas cabe aos próprios educadores a responsabilidade de uma construção coletiva dessa formação. Para assumir o compromisso com a escola, de desenvolver atividades que promovam a interação comunidade e escola, esses profissionais da educação diferenciada precisam ser qualificados na sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais, para a elaboração de materiais didático-pedagógicos, portanto, estarão cumprindo não apenas um dispositivo legal, mas desenvolvendo o exercício pleno de ofício de mestre.

É insuficiente o número de docentes indígenas qualificados, pois percebe que o número de alunos índios matriculados nunca foi tão alto. Por outro lado, os elevados índices de repetência e evasão preocupam as comunidades indígenas, além das constantes omissões e descaso com a educação indígena por parte de políticas públicas e o pouco empenho dos órgãos competentes em proporcionar uma educação diferenciada e bilíngue, torna cada vez mais difícil uma prática docente que minimamente responda às necessidades de seus



povos. Deste modo, comprova-se cada vez mais a importância de formar professores índios para atuarem na educação indígena, sendo eles os principais sujeitos-autores de uma educação indígena, formulada, pensada e refletida pelos próprios professores índios.

De acordo com Cavalcante (2003) há uma grande vontade dos educadores indígenas em fazer de suas escolas e de seus processos pedagógicos um meio formador que possibilite expressar a diversidade e pluralidade de suas culturas. Perceber o modo de formação indígena que é advindo das relações com o meio em que vive, torna-se um desafio; Cavalcante apud Sena (2003, p. 16) ajuda nossa compreensão:

> A formação indígena é constituída com base em dois campos principais. O primeiro tem um suporte mais marcado nos valores, na identidade e no próprio convívio com a natureza. Os professores indígenas, [...] são os principais responsáveis por essa parte da formação, que envolve as relações sociais no cotidiano da aldeia. No segundo campo, a formação ocorre por meio de um ensino que requer uma mediação mais verbal, isto é, um desenvolvimento de competências que estão ligadas ao letramento.

Mas, apesar do avanço legal, o maior desafio hoje, parece estar na operacionalização do que está posto nestes documentos, provocando uma necessidade de converter-se em práticas pedagógicas que realmente valorizem os saberes, a oralidade e a história de cada povo, em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas. Colocar em prática, no dia a dia de sala de aula, por meio de material didático adequado, essa educação diferenciada e intercultural, parece-nos ser, nos dias atuais, a grande questão a ser resolvida quando se discute a educação escolar indígena brasileira.

1.1.3 Legislação Educacional Indígena

No decorrer da história, a política educacional indígena serviu como um veículo de integração gradativa dos índios à sociedade nacional, ao mercado de trabalho anulando esses povos enquanto sociedades distintas.

Desde o século XVI a educação utilizou métodos para civilizar e submeter o povo indígena ao Homem Branco. Os missionários jesuítas foram os primeiros



a se encarregarem desta tarefa. O primeiro estudo sobre os povos indígenas foi relativo a suas línguas, para poder catequizá-los e para se iniciar estudos desta cultura. O Padre José Anchieta, na segunda metade do século XVI, foi o primeiro a realizar este estudo.

Os jesuítas influenciaram muito na transferência da mão de obra escrava índia para a africana, pois com os índios sendo escravizados ocorria grande dificuldade para a catequização, não tinham a menor vontade e disposição para aprender a cultura cristã.

A primeira legislação indigenista só foi surgir na metade do século XVIII com a pressão do Marquês de Pombal ao expulsar os jesuítas do Brasil e determinar a lei de proteção ao índio. Pombal vê a necessidade de arrancar os indígenas da influência dos inacianos, tendo para isso proclamado em 1755 a emancipação do povo indígena. Os colégios foram substituídos por aulas régias e a administração passou a ser feita pelo Diretório dos Índios.

Em 1808, D. João concedeu aos colonos o direito de invadir áreas indígenas, principalmente em Minas Gerais e no Paraná, também deu o direito de escravizar os índios. Esta medida fez com que os índios adentrassem ainda mais no território brasileiro, fugindo da violência e exploração, não mais velada como na época de pombal.

No projeto constitucional de 1823, foi proposta a criação de catequeses para conversão e civilização do índio, esta foi a única menção aos índios. Entre as propostas para "melhorar" a situação, José Bonifácio faz apontamentos para que não mais simplesmente "pegarem" a terra, mas comprarem a terra como ocorria nos Estados Unidos. Porém esta medida só serviu para aliviar a consciência deles, pois assim não estariam roubando nada e sim forçando os índios a aceitar suas propostas absurdas, pois para o índio era impossível colocar um valor a algo tão sagrado como a terra.

A constituição de 1824 não cita os índios, mas estabelece no Art.179: a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos.

Com os enormes contingentes migratórios, no segundo império, o Brasil passou de sistema agrário-comercial para urbano-exportador, multiplicando o

número de escolas, porém sem preocupação com a qualidade do ensino. O novo homem brasileiro para fazer parte da coletividade política teria que estudar, já que o analfabeto não podia votar. A escola, no entanto, era apenas para a elite nacional.

Com o processo de industrialização e urbanização a busca pelo “progresso” fez com que muitos identificassem as razões pela qual o país se encontrava atrasado por ter uma população mestiça enquanto outros buscavam conhecer uma “brasilidade”, especificidades culturais em relação aos outros países.

Na década de 1970, o cenário passa por uma mudança, o movimento indígena começa a se articular, os encontros passam a ser mais expressivos, para discutir seus problemas e pensar soluções. Passam a reivindicar seu direito ao território, à saúde, à educação, autonomia e participação política nacional.

No ano de 1988, os povos indígenas começam a exigir da nova Constituição Federal a implantação de políticas educacionais mais eficazes e voltadas aos seus interesses. Neste mesmo ano ocorre o “I Encontro” com professores indígenas de Roraima e Amazonas onde discutiram assuntos como: formas originais de educação de cada povo, necessidade de uma educação formalmente reconhecida, tipos de escolas que eles querem, entre outros temas.

O “II Encontro” ocorreu em 1989 e tinha o objetivo de: continuar a trocar experiências e conhecimentos entre povos indígenas; elaborar um projeto para o reconhecimento das escolas indígenas e formar uma comissão para continuar a organizar os próximos encontros.

No “III Encontro” em 1990, foram discutidas reivindicações para a nova LDB, demonstrando preocupações com o termo bilíngue, pois a maioria falava várias línguas indígenas; e o que fazer com povos que somente falam português como ocorre com povos do Nordeste.

Os objetivos da educação escolar indígena devem ser discutidos e definidos pelos próprios povos, dependendo de seus anseios e necessidades, mas o importante é que tenham participação nas decisões e ações de suas escolas como instrumentos na construção de seu futuro.



A educação escolar indígena caminha devagar, porém nestes últimos anos ocorreram várias conquistas e inúmeros obstáculos foram ultrapassados. A Educação ganhou uma maior importância, na medida em que mobilizou vários atores, instituições e recursos. As discussões cada vez mais recorrentes e com mais participantes, fez com que o movimento pró-indigenista ganhasse mais força para que reivindicassem a educação que atendesse suas necessidades e seus projetos futuros.

O direito à uma educação diferenciada foi garantida na Constituição de 1988, com a LDB de 1996, e da resolução de 3/99 do Conselho Nacional de Educação, a educação indígena está no Plano Nacional de Educação e no projeto de Revisão no Estatuto do índio.

Outro aspecto importante foi a transferência da responsabilidade da educação Indígena da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o MEC. A transferência não ocorreu apenas no órgão federal, mas representou toda uma mudança em termos da prática educacional.

Abriu a possibilidade para que as escolas fossem parte do ensino do país e os monitores bilíngues respeitados como profissionais da educação sendo que as necessidades educacionais indígenas fossem vistas como políticas públicas. Acabava assim a responsabilidade dos órgãos indigenistas na educação passando para uma responsabilidade nacional. O MEC primeiramente elaborou um documento que definisse a política para essa modalidade de educação, para orientar as diversas agências.

Por fim, temos os principais marcos legais na evolução educação indígena, começando pela Constituição de 1988 normalizou o direito do índio à uma educação diferenciada, voltada ao conhecimento indígena e para que houvessem um convívio mais equilibrado com a sociedade brasileira. Depois a LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), com a lei n 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no Capítulo II - Da Educação Básica, trata várias vezes sobre a questão da educação escolar indígena.

Na seção I de disposições gerais o Art. 26 diz:



> "Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela". § 4-O ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (BRASIL,1996).

No Art.32 §3- a LDB garante às comunidades a utilização de sua língua materna e processos próprios de aprendizagem.

Na LDB é assegurado também o que a União contribuirá:

> Art.78- com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios e pesquisas... com os seguintes objetivos: recuperação de memória histórica, reafirmação de suas identidades étnicas, valorização de usas línguas e ciência; acesso às informações e conhecimentos gerais da sociedade nacional.
>
> Art. 79 – "A União apoiará técnica e financeiramente" (BRASIL,1996).

Na seção I de disposições gerais o Art.26 diz: "Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela". § 4-O ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

No Art.32 §3- a LDB garante às comunidades a utilização de sua língua materna e processos próprios de aprendizagem.

Os programas da LDB estão incluídos no PNE (Plano Nacional de Educação), que possui metas a curto e longo prazo para a educação escolar indígena.

Segundo Kanatyo (2004), a educação escolar indígena tem acontecido desde os tempos da colonização através das catequeses jesuíticas imposta pelos colonizadores. Neste período houve uma mistura de cultura. Algumas culturas, espiritualidade e línguas foram aos poucos adormecidas, contudo,

jamais esquecidas, porque não é muito fácil desprezar seus saberes culturais e sua identidade.

A relação entre culturas diferentes, durante cinco séculos da história, percorre ainda caminhos diversos, pois estão imersos em contextos sócio-políticos sempre em transformação. No início os índios foram vistos pela sociedade ocidental como um obstáculo à ocupação de seu território e a exploração através da escravidão. Foram aos poucos inseridos ao capitalismo em expansão. A partir de então deveriam ser também integrados a cultura dominante, pois acreditavam que aos poucos eles seriam fatalmente destruídos.

Somente nestas últimas décadas, que foram acontecendo profundas transformações no quadro político brasileiro, porque a sociedade civil se organizou através de várias entidades entre elas as indígenas e indigenistas que passaram a participar de maneira ativa no cenário político do país, onde acontecia a luta pelas suas terras e pelo direito de falar a sua língua materna e poder manter viva a sua cultura e espiritualidade.

Os índios conseguiram alcançar algumas conquistas em suas lutas, mas o extermínio e a exploração ainda acontecem nos dias atuais. No entanto, os índios continuam fortes e resistentes na busca de suas identidades étnicas e estratégias consolidadas cada vez mais pelas sociedades indígenas remanescentes.

Foi a partir destas lutas e nesse novo contexto de resistência política que a escola indígena aparece para assumir um novo papel frente aos grupos indígenas, passando de instrumento de dominação a instrumento de reafirmação étnica e cultural, fonte de conhecimento da lógica da sociedade envolvente, lançando as bases para um diálogo onde os índios se constroem como sujeitos pensantes capazes de reivindicar o que se garante a Constituição Federal (CF) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que garante uma escola bilíngue e diferenciada.

Os direitos conquistados politicamente pelos índios são garantidos em lei, a partir da Constituição Federal de 1988, que assegura o direito do uso da língua materna e aos processos próprios de aprendizagem, possibilitando assim uma



escola indígena diferenciada. Podemos observar esse direito no Capítulo III, no artigo 210, inciso 2, quando afirma que: “[...] o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, asseguradas as comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

No ano de 1993, o Ministério da Educação resolveu garantir os direitos conquistados na constituição publicando o documento intitulado “A Educação Indígena” elaborada para servir de referência básica aos planos operacionais dos Estados e Municípios em relação a educação indígena. Este documento retrata a principal mudança quanto ao caráter da legislação brasileira que passa a reconhecer o direito a diferença e a proteger as organizações sociais, costumes, crenças e tradições próprias das populações indígenas.

A Constituição garante que a escola diferenciada indígena deve ser intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, o que permite à sociedade indígena a preservação de sua identidade étnica e garantia da própria existência. Dessa forma, a escola passa a ser um espaço positivo de sua reconstrução, por isso se faz necessário que os próprios índios sejam pesquisadores de sua própria cultura e tenham cursos de formação de professores indígenas, para se tornarem professores administradores de seu sistema escolar (KANATYO, 2004).

Por fim, uma síntese da evolução da educação indígena no Brasil e seus principais documentos:

- Parecer CNE/CEB nº 14/1999, aprovado em 14 de setembro de 1999 Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.

- Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999 Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.

- Parecer CNE/CP n.º 10, de 11 de março de 2002 Responde consulta sobre formação do professor indígena em nível universitário.



- Parecer CNE/CEB nº 1/2011, aprovado em 10 de fevereiro de 2011 - Questionamento do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas a respeito da transformação deste colegiado em órgão normativo, tendo em vista as características e especificidades da Educação Escolar Indígena.
- Parecer CNE/CEB nº 10/2011, aprovado em 5 de outubro de 2011 – Consulta sobre a oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio.
- Parecer CNE/CEB nº 13/2012, aprovado em 10 de maio de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.
- Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
- Parecer CNE/CP nº 6/2014, aprovado em 2 de abril de 2014 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas.
- Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.
- Parecer CNE/CEB nº 9/2015, aprovado em 7 de outubro de 2015 – Orientações para a promoção do acesso de povos indígenas de recente contato a processos educacionais.
- Parecer CNE/CEB nº 14/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015 – Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.

1.2 ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM ATUAL NO CEARÁ

Por meio de um pacto entre Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de



Educação (FNCEE), ocorrido no início de 2018, as redes de ensino deram início no processo de implementação da BNCC, começando o percurso de (re)elaboração de sua proposta curricular.

Em dezembro de 2017, ocorreu a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referente a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, contendo o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos têm o direito de desenvolver ao longo dessas etapas da educação básica. Por meio de um acordo colaborativo, as redes de ensino começaram o processo de implementação da BNCC, iniciando o percurso de (re)elaboração de sua proposta curricular.

Sobre o ensino fundamental, extenso pelo tempo de 9 anos que envolvem as transições entre as etapas da educação infantil e a do ensino médio. Majestoso pelas transformações que passam os estudantes indo de bebês à adolescentes, ocorrendo grandes mudanças físicas, sociais, emocionais e cognitivas, onde cada sujeito vai se constituindo e construindo sua identidade, seus valores e sua cultura, tornando desafiador para todos que estão envolvidos em processos educacionais relativos a estas etapas

Como também pelas transformações que passam os estudantes desde bebês à adolescentes, na qual ocorrem grandes mudanças físicas, sociais, emocionais e cognitivas. Onde cada sujeito vai se constituindo e construindo sua identidade, seus valores e sua cultura, tornando desafiador para todos que estão envolvidos nos processos educacionais relativos a estas etapas e requerendo uma atenção especial no sentindo de garantir a integração e continuidade dos processos de aprendizagem, pautados em prática pedagógicas que têm como eixos estruturantes as brincadeiras e interações voltadas ao desenvolvimento de aspectos afetivo, social, motor e psicológico. Para tanto, torna-se indispensável o equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo a evitar a fragmentação e descontinuidade no trabalho pedagógico.

Portanto, é necessário o reconhecimento de que as crianças continuam sendo crianças após ingressar no Ensino Fundamental, sendo essencial, sem

rompimentos entre as duas etapas, tais como: ludicidade, o brincar livre, integração com as famílias, movimento, interações, afetividade, dentre outros.

O estado do Ceará, como uma referência nacional, no âmbito educacional, apresenta um forte histórico de regime de colaboração e de avanços educacionais, frutos dessa união entre o estado e seus municípios pela garantia do direito de aprender de cada aluno na idade certa, desenvolveu um grande processo participativo para a construção de um documento curricular que fosse referência para a escola no que pertence à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

Assim, com resultados satisfatórios desse processo de construção conjunta, envolvendo os municípios, gestores, professores, estudiosos e muitos que têm na educação o processo por excelência para a formação integral de crianças e adolescentes. Além de consulta pública, 0 documento incluiu uma leitura crítica de especialistas das diferentes etapas/componentes curriculares, após uma apreciação direta de professores.

As teorias construtivistas da aprendizagem e do desenvolvimento reforçam a concepção de que o aprendiz pensa/atua global e ativamente, construindo e desenvolvendo modelos ou esquemas mentais de forma reflexiva, construtiva, autorregulada, recebendo informação, mas, sobretudo, interpretando-a e relacionando-a com as experiências e os esquemas existentes ou de alguma forma consolidados (DIETEL; HERMAN; KNUTH, 1991).

Como protagonista de várias ações em regime de colaboração com os municípios, já caminhava na vanguarda para garantir o direito à aprendizagem de cada aluno na idade certa. Em face da homologação da BNCC, o Estado do Ceará desenvolveu o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), fruto de um processo participativo, para garantir formação integral de crianças e adolescentes. O DCRC se constitui, como o próprio nome diz, um documento referencial para que as redes de ensino, no Ceará possam elaborar ou adequar suas propostas curriculares, além disso.



> [...] aponta caminhos para que o currículo das escolas cearenses seja vivo e prazeroso, de modo a assegurar as aprendizagens essenciais e indispensáveis a todas as crianças e adolescentes, cumprindo de forma efetiva com o compromisso assumido pelo Estado do Ceará com o direito de aprender na idade certa (DCRC, p.18).

Os saberes culturais e empíricos que os estudantes trazem ao entrar no ensino fundamental, devem ser considerados para o início dos estudos científicos nesta etapa da educação básica. Ressalta-se também, a importância do brincar enquanto alternativa didática para o desenvolvimento integral desta criança, que adentra os anos iniciais do Ensino Fundamental com 5 a 6 anos de idade.

O DCRC constitui, portanto, a consolidação de uma ação articulada e integrada para fortalecer o protagonismo dos docentes, de seus alunos em cada sala de aula das escolas cearenses, da reafirmação do compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, mais equânime e igualitária.

O DCRC, trata-se, portanto, de um documento minucioso que tem a intenção de abrir inúmeras oportunidades ao docente para ser cada vez mais dinâmico e bem-sucedido no desempenho do seu papel. Também é importante lembrar que sempre haverá espaços para adequações que enriqueçam e tornem significativas as experiências de alunos e professores.

A Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC/CE oferece através das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimentos da Educação - CREDES, roteiros para acolhimento para toda a Comunidade escolar, objetivando auxiliar as escolas na construção e/ou ampliação de suas estratégias de retomada das atividades presenciais. Tornado essencial todas as orientações acerca do distanciamento social e cuidados sanitários.

No desenvolvimento do Plano de Retomada das Atividades Presenciais/Ensino Híbrido das escolas indígenas, é fundamental reafirmar sua relação com o território e a tradição cultural ancestral; os processos da gestão ampliada e participativa na perspectiva da compreensão de seu papel social, que valoriza as ação das lideranças tradicionais, ou aquelas constituídas nas tomadas de decisão e planejamento; os princípios norteadores do currículo



escolar formal articulados aos saberes locais e territoriais, às práticas sociais, ao bilinguismo ou às línguas alusivas, às memórias e tecnologias ancestrais e aos modos de aprender e de ensinar.

Na oferta dessa modalidade, considerando o atual contexto de retomada, há que se levar em conta o fato de que se trata de uma rede de escolas que atendem a todas as etapas da Educação Básica. Por essa especificidade, impõe-se uma atenção redobrada nos cuidados de segurança sanitária a serem observados, em especial, em relação à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ressalta-se que no retorno das escolas indígenas ao ensino presencial/híbrido devem ser garantidos as especificidades dos povos que as constituem, conforme regrado na Convenção n° 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre os povos indígenas e nas Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para a Educação Escolar Indígena, Resoluções CNE/CEB n° 05, de 22 de junho de 2012 e n° 08, de 20 de novembro de 2012.

A participação das lideranças indígenas, além de pais, mães e responsáveis mais engajados na escola para colaborar no processo de planejamento do retorno e de busca ativa das/os estudantes, e especialmente nos casos em que a escola ofertar apenas Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas ações de planejamento da retomada, nas estratégias de busca ativa e de retorno, no acolhimento dos estudantes, servidores e da comunidade é fundamental neste momento.

. Visando cuidados dos alunos acesso aos kits de segurança sanitária e de higienização individual, adequados às respectivas faixas etárias, dentro dos Protocolos Complementares de Segurança Sanitária para Escolas Indígenas.

Como também na questão do retorno às atividades presenciais/ensino híbrido, que os alunos da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sejam os últimos a integrar as fases de transição, considerando sua realidade local, número de estudantes por turma/turno, condições infra estruturais, profissionais de apoio e a garantia do respeito aos protocolos de

distanciamento regrados. Nos casos das escolas que também ofertam Ensino Médio, Anos Finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, estas seguirão os procedimentos orientados pela SEDUC/CE.

Na Adequação Curricular e Processos Escolares das Escolas Indígenas, o ensino híbrido poderá incluir atividades para além do espaço físico da escola, como locais sagrados e outros espaços da comunidade, entrelaçando saberes tradicionais, experiências comunitárias e os saberes do currículo formal, conforme dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Proceder, nas escolas indígenas, as adaptações necessárias ao Calendário Escolar específico, com atenção para mudanças em eventos, feiras, festas, festivais, dentre outros, conforme os procedimentos recomendados pelos protocolos de segurança sanitária. Quando possível, realizar os festivais e eventos por meio virtual, garantindo a continuidade da manifestação cultural.

Diante do atual contexto, surgem desafios de como a escola irá se reorganizar para atender às exigências atuais, no que diz respeito a abordagens pedagógicas assertivas, a tecnologias a serem utilizadas, a formas de interação com os alunos e de mediação docente e a sistemática de avaliação. Ao mesmo tempo, as modificações viabilizadas pelas tecnologias digitais também exigem que os conceitos de ensino e aprendizagem sejam repensados, pois requerem novas metodologias de ensino, as quais necessitam de suportes pedagógicos inovadores, transformando o papel do professor e dos estudantes.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas do ensino remoto e híbrido são pautadas pela personalização do ensino, em que o aluno é colocado no centro do processo e o professor delimita sua prática, selecionando recursos que mais se aproximam da melhor maneira com que o estudante aprende, respeitando assim, o ritmo, o tempo, o lugar e o modo como aprendem (BACICH; NETO e TREVISANI, 2015)

Híbrido significa misturado, mesclado. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. O ensino remoto/híbrido, enquanto durar o contexto de pandemia, será referência para a organização das unidades escolares em todos os níveis e



modalidades da educação básica, na rede pública estadual de ensino, respeitando as especificidades e contextos educativos. As unidades escolares deverão organizar-se de acordo com as suas especificidades e contextos, seu processo de ensino e aprendizagem de forma a contemplarem os itens temáticos: Organização por componente curricular ou área de conhecimento; Plano de Execução Curricular – PEC; Continuum Curricular; Avaliação formativa e recuperação da aprendizagem.

O conceito de ensino remoto/híbrido vai além do uso de tecnologias digitais, porque favorece a adoção de diferentes experiências de aprendizagem às/aos estudantes, com atividades que podem acontecer no espaço escolar ou não. Um dos desafios que se apresenta, no atual contexto, está em ressignificar os conceitos de frequência, módulo de aula na direção da garantia de interações pedagógicas efetivas e satisfatórias, de acordo com os princípios da equidade e da inclusão.

O ensino híbrido está implementado em todos os níveis e modalidades da educação básica na rede pública estadual de ensino, assim como nas escolas com extensões de matrícula e nas escolas com funcionamento de cogestão em colaboração com as Secretarias Municipais, respeitando as especificidades e contextos educativos.

O modelo híbrido utilizado pela SEDUC/CE poderá ser desenvolvido a partir da combinação entre o ensino presencial e on-line/remoto, integrando a educação à tecnologia, uma vez que está já faz parte da vida social do estudante. No entanto, para os que não possuem acesso às tecnologias e/ou Internet, o momento remoto poderá ser desenvolvido com o auxílio do livro didático e/ou material complementar distribuído pela escola, de forma impressa.

O ensino híbrido segue uma tendência de mudança que ocorreu em praticamente todos os serviços e processos de produção de bens que incorporaram os recursos das tecnologias digitais. Nesse sentido, tem de ser entendido não como mais um modismo que cai de paraquedas na educação, mas como algo que veio para ficar. O estudante tem contato com as informações

antes de entrar em sala de aula, ou seja, de ter contato com o material instrucional antes de adentrar na sala de aula.

Mesclar momentos presenciais com remotos é uma das formas encontradas para possibilitar o retorno das atividades na escola. Em observância às regras sanitárias, compreendendo que os estudantes não poderão estar simultaneamente na escola, as turmas serão (re)organizadas em grupos menores, a partir de critérios como nível de aprendizagem, participação ou não nas atividades remotas ou outros que a escola achar convenientes.

As aulas presenciais darão ênfase à interação entre professor e estudante para que sejam atendidas as peculiaridades de cada grupo, utilizando aulas expositivas e dialogadas, estudos de caso, aulas práticas e lúdicas, seminários, grupos de verbalização e observação, dentre outras metodologias de ensino e aprendizagem.

Estamos cientes de que não se pode exigir que o professor utilize as tecnologias, mudando a perspectiva de suas metodologias, se não for lhe dado o suporte necessário, tanto na questão de materiais, estrutura e principalmente no que diz respeito à uma formação continuada de qualidade que lhe mostre os caminhos que pode seguir para iniciar essas mudanças. Nesse sentido, Levy (2011) afirma que é fundamental formar continuamente os professores para atuar nesta realidade que tem a tecnologia como mediadora do processo de ensino e aprendizagem.

Como complemento, Silva (2008, p. 35) ressalta que:

> A incorporação de novas tecnologias à escola exige que professor e aluno saibam o que fazer com elas, para que adquiram sentido nas práticas realizadas em aula e possam efetivamente contribuir para que a aprendizagem, isso porque a maioria das tecnologias educacionais não garante a atividade do aluno. Assim, o que pode parecer novo, na verdade, representa um retorno ao método tradicional, condenado por inúmeras razões, uma delas a passividade do aluno, tratado como receptor, tábula rasa.

Cabe ao professor em inspirar em algumas estratégias, além de exemplos de ferramentas on-line e de novas metodologias de ensino, como Google Classroom, para o atendimento aos estudantes que participarão dos momentos



presenciais e remotos. As atividades remotas deverão ser desenvolvidas em casa e poderão ser mediadas ou não por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, onde o professor poderá sistematizar atividades pedagógicas presenciais de reforço, utilizando ambientes de aprendizagem como: laboratório de informática, ciências e multimeios.

A utilização do livro didático como principal suporte às atividades remotas, com a devolutiva das atividades de forma on-line ou com entrega física, na ocasião do momento presencial. A escola poderá, ainda, disponibilizar material impresso complementar que possibilite a revisão e o aprofundamento dos estudos presenciais/remotos como também a utilização de recursos pedagógicos inovadores e metodologias de ensino e aprendizagem diferenciados para a dinamização das aulas presenciais e/ou remotas.

Sabemos que as tecnologias, usadas de qualquer forma não trazem benefícios para o processo de ensino e aprendizagem, elas dão possibilidades ao professor, para que trabalhe de um modo que estimule a criatividade, criticidade e autonomia de seus alunos. Percebe-se que, educar nessa era totalmente tecnológica não é uma tarefa fácil e que isso exige que a formação do professor o prepare para esse contexto. As exigências são muito maiores, visto que as informações estão disponíveis em tempo real e que os estudantes buscam muito mais que uma mera transmissão de conhecimentos na escola. Nesse sentido,

> Agora, no início do século XXI, quando tudo é mutável, modificado e mais complexo, necessitamos olhar para trás sem revolta, para ver o que nos serve, descartar aquilo que não funcionou, por mais que alguns sem empenhem em continuar propondo-o e desenvolvendo-o, e construir novas alternativas que beneficiem a formação dos professores e, portanto, a educação promovida por eles (IMBERNÓN, 2010, p. 24-25).

A tecnologia não é propriamente uma metodologia, mas através dela é possível fazer com que uma metodologia seja mais eficaz. Na metodologia do Ensino Híbrido, por exemplo, a tecnologia é uma grande aliada para o crescimento dos estudantes, tanto na construção de conhecimentos, quanto no desenvolvimento de competências e habilidades.

Então, não adianta ter acesso as tecnologias e continuar com as metodologias tradicionais de transmissão de conhecimentos. Quando se utiliza a tecnologia com o propósito de mudar a aula para melhor, visando que os estudantes participem ativamente e se envolvam nas atividades, o papel do professor é alterado, passando a ser de mediador e orientador, deixando que os alunos tomem decisões e façam descobertas.

Enquanto mediador e orientador, o professor tem o papel de incentivar que os alunos pensem e expressem suas opiniões com autonomia. Diante disso, o estudante passa a ser protagonista das aulas, mostrando todo o seu potencial e sentindo-se livre para debater, interagir e questionar a qualquer momento. Desta forma, o aluno passa a ser o centro do processo de ensino e aprendizagem, o que tende a acarretar uma série de benefícios, dentre eles, um melhor rendimento e aproveitamento das aulas, uma troca maior de conhecimentos e experiências e consequentemente, um melhor desempenho e desenvolvimento do estudante, em todos os aspectos, pois:

> Os estudantes podem se sentir mais estimulados ao perceber sua progressão constante e sua autonomia sendo alcançada a cada atividade. Eles podem ser desafiados a encontrar soluções para os mais diversos problemas, a trabalhar em grupo, respeitando a individualidade e a capacidade de seus colegas, o que os preparará para viver em um mundo mais dinâmico e complexo (SUNAGA; CARVALHO, 2015, p. 142).

A comunicação aberta, em múltiplas redes, é um componente chave para a aprendizagem significativa, pelas possibilidades de acesso, troca, recombinação de ideias, experiências e sínteses. O papel ativo do professor é decisivo como design de caminhos, de atividades individuais e de grupo e o faz de forma diferente. O professor se torna cada vez mais um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora

Aprender é um processo ativo e progressivo. Como disse Peter Senger (2006): “Aprender é se tornar capaz de fazer o que antes não conseguíamos”. É desenvolver um conjunto integrado de competências de aprender a conhecer, a conviver, a ser e a agir. Temos baseado a educação mais no controle do que no afeto, mais no autoritarismo do que na colaboração.



CAPÍTULO II – METODOLOGIA

2.1 ÁREA DE ESTUDO

O Brasil está localizado em três hemisférios diferentes: uma pequena parte ao norte, localizada no hemisfério norte; a maior parte no hemisfério sul e todo ele localizado no hemisfério ocidental ou oeste. É cortado ao norte pela Linha do Equador e ao sul pelo Trópico de Capricórnio, ocupando uma área no espaço geográfico mundial e, consequentemente, uma localização, ou seja, um “endereço” próprio.

O território brasileiro está localizado, quase em sua totalidade, mais precisamente 93% do território, no Hemisfério Sul, ocupando apenas 7% do Hemisfério Norte. O país está estabelecido no ocidente, ou seja, a oeste do meridiano de Greenwich; além disso, é cortado ao norte pelo paralelo do Equador. Encontra-se na zona intertropical, zona temperada sul e no Trópico de Capricórnio.

O Brasil compõe a América do Sul e faz fronteira com todos os países dessa porção do continente americano, exceto Equador e Chile. Ele ocupando o quinto lugar do mundo, por isso é considerado um país de dimensão continental. O espaço geográfico ocupado representa 5,7% das terras emersas do planeta, com uma área de 8.514.876,6 km².

O litoral brasileiro totaliza 7.367 km e de fronteiras, 15.719 km. O extremo do país no sentido leste (Ponta do Seixas) a oeste (Serra Contamana) possui uma distância de 4319 km, já no sentido de norte (Monte Caburaí) a sul (Arrroio Chuí), 4.394 km. Essas dimensões favorecem a formação de três fusos horários distintos.

No mínimo seis indicadores macroeconômicos são importantes para avaliar qualquer economia: PIB, taxa de inflação, taxa de desemprego, saldo do balanço de pagamentos, taxa de juros e taxa de câmbio. Apresentam-se, a seguir, a evolução recente e a situação atual desses indicadores no Brasil.



O setor serviços é o mais importante na composição do PIB brasileiro, mas seus componentes têm crescimentos distintos. Destacam-se a crise da agropecuária em 2005 e 2006 e o baixo crescimento industrial a partir de 2005, com queda nos três últimos anos. Os setores econômicos são sujeitos, também, a ciclos específicos. O cenário macroeconômico brasileiro atual e suas perspectivas:

1) definição de PIB e sua evolução no Brasil

2) definição de inflação e sua evolução

3) definição de taxa de desemprego

4) estrutura do balanço de pagamentos

5) determinação da taxa de juros

6) determinação da taxa de câmbio

O Brasil é um país que apresenta uma economia sólida, é exportador de uma grande variedade de produtos, fato que fortalece sua economia. As atividades de agropecuária, indústria e serviços são bem atuantes e contribuem para o crescimento do PIB (Produto Interno Bruto). Em 2008, o PIB brasileiro apresentou crescimento de 5,1% em relação à produção de 2007, a quantia totalizada foi de R$ 2,889 trilhões.

As exportações atingiram em 2008 a quantia de US$ 197,9 bilhões, e as importações US$ 173,2 bilhões, o saldo da balança comercial (diferença entre exportação e importação) foi de US$ 24,7 bilhões, ou seja, o país exportou mais que importou.

Os principais produtos que o Brasil exporta são: minério de ferro, aço, soja e derivados, automóveis, cana-de-açúcar, aviões, carne bovina, café e carne de frango.

Os produtos mais importados pelo país são: petróleo bruto, produtos eletrônicos, peças para veículos, medicamentos, automóveis, óleos combustíveis, gás natural e motores para aviação.



O Brasil, juntamente à Argentina, Uruguai e Paraguai, forma o bloco econômico denominado Mercosul (Mercado Comum do Sul). Além desse bloco econômico, o Brasil também integra a OMC (Organização Mundial de Comércio).

Em janeiro, o FMI previa que o Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro cresceria 2,5% este ano – uma ligeira melhora em relação à projeção feita outubro do ano passado, que era de uma expansão de 2,4% na economia em 2019.

No estudo, o Fundo cita o Brasil entre os exemplos de nações latino-americanas que estão em um ciclo de recuperação, após sair de um crescimento de 1,1% em 2018. A última estimativa do FMI para o crescimento brasileiro em 2018 era de 1,3%.

As projeções do órgão para o PIB brasileiro em 2020, no entanto, vão no caminho contrário, o FMI estima que a economia do Brasil vai avançar 2,5% – uma melhora de 0,3 ponto percentual em relação à projeção feita em janeiro, mas uma queda de 0,1 em relação à projeção feita em outubro.

O turismo no Brasil é um setor que apresenta enorme potencial, mas que ainda é pouco explorado. O turismo brasileiro representa apenas 1% do turismo mundial. Em 2010, aproximadamente 7,2 milhões de estrangeiros entraram no país.

Segundo o IBGE, o turismo brasileiro pode gerar muitos empregos indiretos. Isso significa que o turismo pode beneficiar muito a economia brasileira e empregar um grande contingente de mão de obra. Contudo, para que o turismo no Brasil cresça de forma significativa, é necessário que sejam feitos investimentos pesados, e não apenas na construção de hotéis. O país precisa construir mais aeroportos e investir em meios de comunicação e áreas de lazer. As estradas do país precisam ser modernizadas e os patrimônios históricos, conservados. Existe grande potencial para o crescimento turístico brasileiro, mas há enormes dificuldades de infraestrutura para a atividade, sobretudo no que diz respeito ao transporte rodoviário.

O turismo tem a capacidade de organizar o espaço geográfico, em face da necessidade de oferecer condições do andamento da atividade, como, por exemplo, as infraestruturas necessárias: hotéis, rodovias, meios de



comunicação entre outros. Graças às suas características naturais, o Brasil apresenta excelentes condições para o turismo: uma grande diversidade natural, cultural e histórica, os inúmeros atrativos turísticos, a diversidade de ecossistemas e belíssimas paisagens, uma das maiores costas litorâneas do mundo, belas praias tropicais – que estão disponíveis para o lazer praticamente o ano todo – e a hospitalidade do povo brasileiro.

O desenvolvimento do turismo como atividade econômica é uma forma de criar empregos, reduzir as desigualdades regionais e distribuir melhor a renda no Brasil. Em 2003, pela primeira vez na história do país, o turismo ganhou um Ministério. A tal medida somou-se o primeiro documento visando ao desenvolvimento do turismo no Brasil – o Plano Nacional do Turismo 2003-2007.

O Brasil é um país com enorme potencial turístico em razão da diversidade cultural e, principalmente, das belezas naturais do imenso território, mas esse potencial ainda não é explorando em sua totalidade, ocupando na atividade turística, apenas 1% do fluxo mundial, no entanto, isso tem mudado. Entre os anos de 1995 a 2000, houve um aumento significativo no número de turistas que vieram ao Brasil, mudando o ranking de 43o para 29o, sem contar o turismo interno que gera um fluxo aproximado de 26,6 milhões anualmente.

Outra alteração nesse seguimento foi o aumento do número de brasileiros que fizeram turismo no exterior, o aumento do fluxo de brasileiros foi propiciado, principalmente, pela estabilidade econômica do país, pelo baixo valor do dólar, isso no início dos anos 90, porque depois o valor do dólar superou a moeda brasileira e determinou uma queda no fluxo de brasileiros para fora do país.

O Brasil ainda tem muito que desenvolver, pois a "indústria" do turismo pode ser mais rentável que o setor industrial e rural, além de ser menos degradante. No mundo, esse é uma nova tendência econômica. Nas últimas décadas, o turismo participativo cresceu muito, principalmente o ecoturismo (turismo ecológico), em que o turista visita ambientes conservados, como parques naturais e montanhas, e interage com os atributos físicos do lugar, praticando atividades como caminhadas, cavalgadas e rafting. Esse tipo de turismo é às vezes associado aos esportes radicais. O ecoturismo é benéfico porque além da



renda que traz a um país ou a uma região, requer a proteção de áreas e de ecossistemas naturais.

2.2 O ESTADO DO CEARÁ

O Ceará é um Estado brasileiro localizado na Região Nordeste do Brasil, que possui como capital a cidade de Fortaleza. Ele tem uma área territorial de 148.920,538 km2, na qual se encontram 184 municípios. Segundo a estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2018 atingiu uma marca de 9.076.426 de habitantes mantendo-se como o 8º Estado mais populoso do Brasil. Ceará é um dos estados nordestino, que limitando-se ao norte pelo Oceano Atlântico, ao sul por Pernambuco, a Leste por Rio Grande do Norte e Paraíba, e a oeste por Piauí. Seu território caracteriza-se por estar rodeado de serras e chapadas, algumas das mais importantes e conhecidas são a Serra de Ibiapaba, a Chapada de Apodi e a Chapada de Araripe, e sua região central é conhecida, como Depressão Sertaneja.

No comércio cearense, a indústria constitui-se em um dos principais ramos do setor de serviços no Estado, sendo este responsável pela maior parcela do Produto Interno Bruto (PIB) do Ceará. Os principais setores do estado são: construção, couro e calçados, alimentos, indústrias de utilidade pública e vestuário. Ao todo, mais de 15 mil empresas industriais atuam no território cearense. A maioria concentração encontra-se na Região Metropolitana de Fortaleza. O Ceará é um estado brasileiro formado das mais diversificadas da região Nordeste do Brasil.

A Região Metropolitana de Fortaleza é o local com a maior concentração de indústrias no Ceará. Ele recebe mais de 2 milhões de turistas anualmente. Pelo gráfico percebemos que o Ceará avançou 1,55% em 2018 comparado ao PIB do Brasil que cresceu 0,4%. Sendo o setor agropecuário avançou no resultado do trimestre, seguido pela indústria e serviços.

O estado vem apresentando melhoras na economia, os incentivos governamentais para a instalação de indústria e a mão de obra barata atraíram mais de 600 empresas nacionais e estrangeiras para o Ceará num período de seis décadas (1950 a 2017). O turismo também é uma atividade de fundamental



importância para a economia estadual. Sendo responsável pela geração de emprego, renda e trazendo à inclusão social. Vem melhorando a forma de vida da sua população. Os atrativos turísticos no Estado são muito diversificados citando-se, por exemplo, os atrativos naturais, históricos, arqueológicos, religiosos, entre outros. Essa atividade tem atraído redes internacionais de hotéis e empresas de serviço e comércio.

O Ceará é um estado onde a criatividade reina em se tratando de arte. Você vai poder encontrar uma variedade enorme no artesanato, com suas características regionais. Seja litoral ou sertão, em cada região a arte tem a sua marca. A dica é: traga espaço sobrando na sua mala, pois você não vai conseguir ir embora do estado sem levar uma lembrancinha do Ceará. Enfim, você vai ter ótimas recordações do lugar e vai querer sempre estar bem perto de algo que lhe recorde destes momentos tão divertidos e saborear muito da culinária local.

Mas além da gastronomia regional, você pode também estar ao redor de diversas culinárias gerando emprego e renda. No litoral, os frutos do mar fazem a festa e são preparados logo após a pesca, fresquinhos, com o uso moderado de leite de coco e temperos regionais, garantido a qualidade e o sabor dos pratos. O caranguejo e a lagosta já são símbolos da culinária cearense. O peixe tem suas várias formas de preparo, tanto cozido como frito ou assado, ele tem aqui seu tempero especial.

O cajueiro é uma árvore nativa do Nordeste brasileiro, introduzida em outros países como a Índia e Moçambique, pelos colonizadores portugueses. Esses dois países, juntamente com o Brasil, são responsáveis por 80 % da produção mundial de castanha-de-caju. O Brasil participa com 35 % desse total e exporta 90 % de sua produção. A região Nordeste é responsável por 99 % da produção nacional de castanha de caju, que chega a 1,2 milhões de toneladas por ano, e o estado do Ceará responde por 48 % desse total.

O Ceará é o lugar certo para quem é amante de esportes radicais e com muita aventura. Seja na terra ou no céu, no litoral, serra ou sertão, você vai encontrar seu esporte preferido e se divertir a valer. A natureza privilegiou o Ceará com cenários inesquecíveis e perfeitos para você praticar os mais diferentes tipos de esportes.



O turismo é uma das principais atividades econômicas do Ceará, onde o sol brilha o ano todo. Os atrativos são principalmente os naturais, históricos, arqueológicos e religiosos. Destacam-se os municípios Fortaleza, Jijoca de Jericoacoara, Aracati, Juazeiro do Norte, Trairi e Caucaia.

O litoral do Ceará começa na praia de Timbaú, município de Icapuí, ao leste e vai até Barroquinha, a oeste. São 573 km de extensão com mar, dunas, coqueiros, lagoas e praias deslumbrantes. Com mais de 570 quilômetros de litoral, o estado não regateia e entrega muito mais do que o visitante vem buscar. Além das praias e do sol, tem artesanato de qualidade, com redes, trançados de cipó e carnaúba e renda de bilro, resultado da mistura da cultura indígena com técnicas europeias trazidas pelos colonizadores.

A religião, outro traço forte do povo cearense, abre caminho para o turismo no sertão. Juazeiro do Norte desperta a curiosidade com os milhares de devotos espremidos em torno da gigantesca estátua de Padre Cícero, considerado milagreiro. Mas é na capital, Fortaleza, que uma alegre romaria acontece, especialmente no verão. Perto de 2,5 milhões de turistas por ano – o mesmo número de habitantes da cidade – escolhem passar as férias ali. E parece que todo mundo marca encontro na Praia do Futuro.

Na vizinha Aquiraz, a leste, é esticado obrigatório o Beach Park, na verdade um complexo que inclui uma barraca, toboáguas para todos os níveis de adrenalina e hotéis. A 35 quilômetros da capital, para o oeste, seu passeio de jangada está garantido na Praia do Cumbuco, com águas calmas e muito vento, o que atrai o colorido dos praticantes de kitesurfe. Entre outras como o belo pôr do sol, mar verdinho, vila charmosa e a Lagoa de Jijoca ali perto, para descansar nas redes dentro d'água. Avançando até Camocim, com 87 quilômetros de Jeri, para chegar a algumas das mais extraordinárias praias cearenses, Tatajuba e Maceió, com seu belo mar, dunas brancas, coqueiros, lagoas.

O Ceará tem um importante diferencial na educação: funcionam no Estado as 24 melhores escolas públicas do ensino fundamental, além de 77 entre as cem públicas mais bem ranqueadas do país, segundo levantamento do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - 2018).



Para chegar a esse resultado, o Estado montou um modelo próprio, unificando todos os municípios cearenses, que adotaram material didático exclusivo. Desde 2008, o Ceará produz material didático próprio. Foi o ano em que o Estado convocou professores e pagou bolsas para eles. Além disso, há capacitação de professores e existem premiações por desempenho as escolas em que as turmas avaliadas – 2º Anos; 5º Anos e 9º anos, servidores e alunos, além de os municípios com melhores notas receberem mais repasses estudantis.

2.3 O MUNICÍPIO LITORÂNEO DE ACARAÚ/CE

"O município litorâneo de Acaraú, conhecido como a 'Princesa do Litoral', com nome de origem indígena, com 169 anos de emancipação política, que bem antes teve outras denominações como "Vila das Mangueiras", Acaracú", sendo oficializada com o atual nome de Acaraú, em 31 de julho de 1849, porém sua origem como aldeamento data de 1629, quando os portugueses usaram seu território como ponto de apoio para sua armada contra a ocupação francesa no Maranhão. Por conta disso, a cidade guarda algumas edificações conservadas desse período.

Localizada na Região Nordeste do Brasil ao norte do Estado do Ceará. Como principais atrativos turísticos especialmente mencionamos as suas zonas naturais, destacando o Parque Ecológico de Acaraú e o Rio Acaraú.

E as numerosas lagunas, ilhas e praias espalhadas por toda a costa, algumas das mais admiradas dão a Praia da Barrinha, a Praia de Aranaú, a Praia do Espraiado e a praia de Arpoeiras que é considerada a segunda praia mais seca do mundo, por suas águas desaparecerem quando a maré está baixa. O monumento mais importante de todo o município é a Igreja da Nossa Senhora da Conceição, padroeira da cidade de Acaraú.

Os principais ícones de sua economia da Cidade de Acaraú são o coco, a castanha, a lagosta, o camarão e o peixe. Mas também o funcionalismo público e turismo. A região litorânea do Acaraú é cercada de belezas naturais, banhadas pelo mar e pelo Rio Acaraú, com manguezais e paisagens paradisíacas, compondo um ambiente ideal para relaxar e repor as energias. O turismo é uma

outra base da economia regional devido aos atrativos naturais. No sistema econômico, a pesca ocupa relevante papel.

A cidade passa por processo de modernização e crescimento econômico, alavancados pelo setor educacional, comércio e de serviços, pesca, agricultura, carcinicultura, parques eólicos e turismo - por estar próxima à região da Rota das Emoções, do Ministério do Turismo. Este município já respondeu por 31% da produção oriunda da pesca artesanal, com produção média de 7,9 mil toneladas.

O turista dispõe de serviços de restaurantes e bares, onde são servidos pratos típicos da região, incluindo peixes, crustáceos e frutos do mar. Onde podemos destacar como pontos turísticos:

Praia da Volta do Rio - é uma praia brasileira, localizada no município de Acaraú, Ceará, na divisa com Itarema. Distante em torno de 250 km de Fortaleza, Volta do Rio tem uma comunidade que vive da pesca artesanal. Nessa praia localiza-se também um dos maiores parques eólicos do Brasil.

Praia de Aranaú - considerada uma das praias mais tranquilas da cidade, é conhecida também por sua simplicidade. Abriga uma comunidade de pescadores, que vivem e trabalham no local. Costuma receber um bom número de visitantes durante a alta temporada, que chegam até o lugar para relaxar, tomar um refrescante banho de mar.

Praia de Arpoeiras - Uma das maiores praias da cidade e a segunda mais seca do mundo, seu clima agradável e tranquilo costuma atrair diversos turistas durante a alta temporada. É uma das praias mais movimentadas do município, indicada para todos os públicos.

Praia de Coroa Grande - possui grande diversidade de paisagens (rio, mar e mangue) e com águas calmas, escuras e de coloração esverdeadas. Com aproximadamente 253 km de Fortaleza, Acaraú não deixa de apresentar seu espetáculo de belezas naturais, tendo ainda o privilégio de ser banhada pelo Rio Acaraú.

Largo do Poeta - Inaugurado no final do ano de 2008, como um presente de Natal para o povo de Acaraú e visitantes, pelo ex-prefeito Manoel Duca da Silveira Neto, no final de seu mandato. O Largo do Poeta, homenagem aos filhos



ilustres do município de Acaraú, como Padre Antônio Tomas e o Poeta Nicodemos Araújo.

Praia do Espraiado - é uma praia onde se encontra uma vila de pescadores. Situada na região leste do município, tem em seus coqueirais uma beleza sem igual.

2.4 MUNICÍPIO DE ITAREMA/CE

Localizada no litoral do Estado do Ceará, Itarema se situa a 22 km a Sul-Leste de Acaraú a maior cidade nos arredores. Também faz vizinhança com o município de Amontada. Sua denominação original era Tanque do Meio e, desde 1937, com uma área territorial 720,7 km². A população estima de 41.445 pessoas, conforme os dados do IBGE de 2018.

O topônimo Itarema é uma alusão ao nome dado pelos índios por causa de uma pedra com forma de obelisco em alto mar que só era visível em maré baixa. Este vem do tupi-guarani ita (pedra), rema (cheiro agradável) e significa pedra de cheiro agradável ou pedra cheirosa.

Segundo o FIEC – Centro Internacional de Negócios da Federação das Indústrias do Estado do Ceará, o município de Itarema é a terceira cidade do Brasil que mais exporta cera de carnaúba para o mercado internacional, gerando uma economia de US$ 863,9 mil dos Estados Unidos, em seguida arrecada da Alemanha US$ 556,2 mil, valor 162,6% maior em relação a 2018, além de outros destinos internacionais – Japão, África do Sul e Espanha, totalizando com importações registro de US$ 3,24 milhões.

A economia local também é baseada na agricultura, com a produção de Algodão arbóreo e herbáceo, caju, mandioca, milho e feijão. E na aquicultura, com destaque para peixe, camarão e lagosta, estes são exportados em grande escala para outros continentes como o europeu e asiático, e para a América do Norte. Uma das principais indústrias de Itarema é a Monteiro Pescados. Mas também em pequenos comércios locais destacando-se no comércio varejista com supermercados, farmácias, depósitos de construção, lojas de roupas, boutiques, frigoríficos, lojas de móveis e eletrodomésticos e eletrônicos,



mercadinhos, mercearias, padarias, lojas de variedades, lanchonetes e restaurantes e serviços públicos.

Itarema se destaca no turismo pelas suas belas praias, portos, mangues e pela unidade do Projeto Tamar. Destacando-se as praias de Almofala, Patos e Ilha do Guajiru (Antiga Praia da Barra) com sua beleza exuberante e ótimos ventos para a prática de kitesurf com turistas do mundo todo.

Inicialmente, a população de Itarema era composta por pescadores e membros de uma etnia indígena. Eles construíram uma igrejinha (Almofala) para guardar uma pequena escultura da imagem de Nossa Senhora da Conceição que anos mais tarde ficou totalmente coberta de areia por volta de 100 anos. Muitas famílias saíram daquele lugar, mas voltavam com a esperança de ver aquela igrejinha que eles haviam construído, novamente naquele povoado.

Todo mês de agosto é realizada uma festa em homenagem à padroeira Nossa Senhora da Conceição. Durante nove dias, devotos acordam cedo para fazer caminhadas neste povoado. À noite, acontecem as tradicionais novenas, seguida da realização da missa, onde a paróquia recebe féis de várias localidades vizinhas. Já na sede da cidade festeja-se Nossa Senhora de Fátima em outubro.

Durante todo o ano, a paróquia recebe visitantes e devotos de todo o mundo, que ficam fascinados com sua curiosa história. Itarema se destaca no turismo pelas suas belas praias, portos, mangues, praças e pela sua unidade do Projeto Tamar.

2.5 NAÇÃO TREMEMBÉ

As primeiras referências sobre os **Tremembé** são foram escritas pelo navegador cronista Alferes Pedro Mártir de Algeria, que teria acompanhado a expedição do espanhol Vicente Pizón, pela costa litorânea do Nordeste brasileiro, por volta do ano 1501 e pelo navegador Américo Vespúcio, que no ano seguinte teria percorrido o território indígena.



Na época da colonização do Brasil, os índios da tribo Tremembé eram chamados de tapuios que significa língua travada. Eles não falavam o tupi-guarani. Isso não impediu que durante os anos eles carregassem as tradições do povo indígena.

Possivelmente o povo Tremembé é o indígena mais conhecido do Ceará, os mapas elaborados por viajantes ainda no século XVI, já dão conta de sua existência habitando na faixa litorânea estendida entre a foz do Rio Açu, no Rio Grande do Norte ao estuário do rio Gurupi no Maranhão.

Foi no início do século XVII, em 1602 que os Tremembé receberam seu primeiro catequizador, o jesuíta padre João Tavares, enviado de Portugal, pela Irmandade dos Jesuítas para serem catequizados. O padre Jesuíta conviveu com os indígenas Tremembé por um período de 20 anos, onde os nativos aprenderam as normas do catolicismo e o conhecimento do trabalho artesanal, como fabricar utensílios de barro ou de palha. João Tavares faleceu no meio do povo Tremembé.

Os Tremembé são indígenas que habitam o litoral norte do Ceará, embora tendo suportado drástica redução de seu território originário pelos invasores brancos, assim mencionado pelo o Pajé Tremembé para construção de suas moradias, cultivo das terras nas plantações de cana de açúcar para a produção do açúcar e cachaça, fundação de engenhos e a criação bovina.

Foi a partir dos anos 80 do século passado, no Distrito de Almofala, em Itarema, diante das ameaças de perderem suas terras e seus saberes tradicionais, que os Tremembé de Almofala passaram a se organizar num movimento indígena local e nacional em prol da reconquista de parte de suas terras, reivindicando seus direitos indígenas preconizados pela atual Constituição Federal brasileira de 1988, assim se estendendo aos outros nativos da aldeia Tremembé, no município de Acaraú.

Neste contexto, a luta pela educação diferenciada indígena Tremembé – e pela formação dos docentes indígenas de suas escolas surgem como abertura para as lutas pelas terras, fortalecendo diretamente o processo de afirmação étnica que engloba essa conquista.



O nome Tremembé vem dos tremedáu, espécie de lama movediça coberta por escassa agia. Contam os mais antigos que quando eram perseguidos pelos os brancos, entravam nesses tremedáu e como sabiam afundar na lama, conseguiam sair em outra localidade para escapar dos soldados e ou capangas que os perseguiam.

Os Tremembé, povo étnico indígena que habita atualmente a área indígena Tremembé de Almofala (Itarema) e as terras indígenas São José e Buriti (Itapipoca), Córrego do João Pereira (Itarema e Acaraú) e Tremembé de Queimadas (Acaraú), no litoral do estado do Ceará, no Brasil.

Os Tremembé eram originalmente nômades não tupis que viviam num território que se estendia do sul do Maranhão até o Rio Acaraú, no atual estado do Ceará. Realizam por dois séculos trocas comerciais com muitos europeus que atracavam na costa brasileira a fim de manter controle sob o seu território. No século XVIII foram aldeados pelos Jesuítas nas missões de Tutoya (Tutóia-Maranhão), Aldeia do Cajueiro (Almofala) e Soure (Caucaia).

Os Tremembé de Almofala convivem com diversos grupos sociais numa situação interétnica bastante complexa, heterogênea e tensa. Desde a segunda metade do século XX, tem havido grave problema de concentração fundiário e controle dos fatores de produção, sobretudo a terra, por parte de proprietários, comerciantes e posseiros de origem extra-local. Esse processo social, acelerado na década de 1980, coincidiu com o crescimento demográfico tanto de regionais como de pessoas de origem indígena. A grande maioria dos Tremembé tem vivido em pequenos lotes de terra de um ou dois hectares, comprimido por extensos cercados de plantação de coqueiro, cultivo priorizado pelos proprietários e comerciantes regionais que ali se instalaram.

O pequeno vilarejo de Almofala, a beira do litoral no Município de Itarema Ceará, registra um conflito entre índios e brancos que completou 300 anos, a história que começou com sangue e hoje corre nos tribunais. Houve uma trégua de 43 anos, quando as areias de uma duna móvel cobriram a igreja e o pequeno povoado de Almofala erguida pelos Tremembé no século XVIII. Há todo um mistério em torno da igreja em estilo barroco, construída pelos próprios índios



convertidos ao cristianismo após a chamada Guerra dos Bárbaros entre os anos de 1705 a 1712.

Foram declarados como não existente pelo então governador da Província do Ceará (José Bento da Cunha Figueiredo Júnior), após decreto de 1863. Antes disto, em 1854, os índios perderam o direito da terra pela regulamentação da Lei da Terra. Estes ressurgem no cenário cearense nas décadas de 1980 e 1990, quando são reconhecidos pela Fundação Nacional do Índio

Os Tremembé conseguiram reaprender um pouco da sua arte e cultura. Eles dançam o torém (uma dança tradicional Tremembé) e ainda produzem o mocororó (vinho de caju azedo fermentado). Eles costumam pintar as paredes das suas habitações, das escolas diferenciadas e cerâmicas com motivos simbólicos do seu habitat, como: o caju, a rolinha, peixes, caranguejos e outros. As mulheres Tremembé confeccionam bijuterias, como colares e pulseiras com conchas, búzios e sementes e costumam vende-las no dia 07 de setembro, dia em que eles índios realizam a marcha Tremembé desde 2003.

Os 14 povos indígenas espalhados pelo Ceará se unificam na reivindicação por espaços para sobreviver e perpetuar as tradições. No entanto, apenas um deles conseguiu, desde a Constituição de 1988, vermos uma das áreas demarcada e regularizada. Diferentemente da terra do povo Tremembé, outras 24 áreas indígenas seguem com processos demarcatórios pendentes. Hoje seus descendentes são aproximadamente 7500 índios.

A história da educação indígena em Tremembé, desde seus movimentos iniciais, revela um ensaio de autonomia e de protagonismo do seu Povo. Por iniciativa própria, foi por eles Tremembé que foi colocada em prática, no ano de 1991, na comunidade Tremembé de Almofala, a primeira experiência de escola diferenciada indígena que se tem notícia no Ceará (FONTELES FILHO, 2003): a Escola Alegria do Mar. Esta escola inaugura, por assim dizer, a mobilização dos Tremembé em torno da implantação de uma educação escolar diferenciada para suas crianças e jovens.

No município de Acaraú Ceará se concentram as comunidades indígenas Tremembé de Queimadas, localizada a 34 km da sede do município de Acaraú,



estando margeada pelo Perímetro Irrigado do Baixo Acaraú e de Telhas interligada com Queimadas. As duas comunidades são vizinhas e cada uma com suas histórias, suas dificuldades e suas conquistas. Todos os nativos destas comunidades indígenas de Acaraú oriundas da comunidade de Almofala, que se localiza no Município de Itarema Ceará.

A história dos índios Tremembé de Queimadas se insere no contexto de uma série de dispersões que se iniciam no final do século XIX, forçadas inicialmente por uma das piores secas vividas no Ceará, precisamente em 1888, quando vários grupos de famílias saem de Almofala, no litoral, em direção às matas e beiras de rios em busca de alimento e melhores condições de habitação.

O processo da construção da Educação Escolar Indígena das comunidades acarauenses passou pelos os mesmos obstáculos, desde início, por não ter um espaço físico adequado, professores não qualificados, numa total precariedade, funcionando suas salas de aula em casa de farinha no período invernoso e em baixo de cajueiro no verão, por causa das casas de farinhas estarem ocupadas com as farinhadas.

Atualmente em Queimadas já existe uma organização comunitária melhor que Telhas, pois já foi criando o Conselho Indígena Tremembé de Queimadas – CITQ, que tem finalidade de organizar melhor a comunidade e adquirir melhorias para a mesma; conseguiram junto ao governo do Estado do Ceará uma Escola adequada para o bom funcionamento educacional das crianças e jovens; a construção de uma cozinha comunitária em parceria ao governo municipal, onde a comunidade desenvolve projetos ligados a agricultura familiar e a conquista do seu território publicado no Diário Oficial da União (2011) e com publicação da Portaria Ministerial (2013).

Já em Telhas, por terem suas terras incluídas dentro das terras da Comunidade de Córrego João Pereira no processo de demarcação assim favorecendo a outras três comunidades vizinhas e por limitar os dois municípios cearenses abrangendo em glebas; ainda faltam muito para usufruírem suas vitorias, mas já surgiram algumas conquistas – projetos de casa de farinha, locais para o funcionamento da escola indígena por meio de suas organizações e parcerias firmadas com outras comunidades Tremembé.



Os Tremembé mantinham tradicionalmente a dança do “Torém”, considerada como uma das formas sociais de aglutinação e de organização dos antigos Tremembé. O controle da tradição era porem, restritas. Em meados de 1970, porém, o torém catalisou ainda mais essa potencialidade de organização, reunindo pessoas que, eram vistas como “descendentes” dos índios. Assim, os Tremembé mantêm a dança do torém como uma expressão cultural mais singular.

A comunidade Tremembé iniciara a organização de sua escola diferenciada em 1991, sem apoio de qualquer instituição governamental ou não governamental. A necessidade que chegava pelas experiências de discriminação que as crianças e jovens indígenas sofriam nas escolas convencionais, citada por eles nas escolas dos não índios, levou as lideranças (idosos) das comunidades a iniciar, por conta própria, a primeira experiência de escola indígena na comunidade da praia de Almofala.

A Escola Alegria do Mar iniciou-se com uma única turma de 28 crianças e jovens, em um galpão de palha e chão de areia. Servindo de assentos e apoios para todos, os troncos de coqueiros, tendo como professora a jovem filha do cacique João Venâncio, Raimunda Marques do Nascimento. Além da leitura, da escrita e de noções da matemática, Raimundinha, como era chamada, também ensinava os alunos a cantarem e dançarem as canções do Torém, ritual típico dos Tremembé.

Por conta das condições e dificuldades dos pais para a sua manutenção, a escola foi provisória, sendo desativada em 1992. Contudo, em 1997, com o apoio de alguns parceiros, os Tremembé retomaram o projeto de uma educação diferenciada, reorganizando e expandindo suas escolas, chegando à realidade atual, quando existem nove (09) escolas diferenciadas localizadas nas comunidades indígenas nos municípios de Acaraú e de Itarema, mantidas pela Secretaria da Educação Básica do Ceará – SEDUC/CE através da Coordenaria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE 3

A cultura indígena começou a ter outras formas de serem transmitidas, além da linguagem oral. Na sala de aula, 36 índios conseguiram unir o conhecimento histórico do povo deles com o conhecimento acadêmico. Eles cursaram em Regime



Especial do curso Magistério Indígena Tremembé Superior pela a Universidade Federal do Ceará - UFC. A Instituição de Ensino Superior usou os próprios indígenas para dar aulas em cadeiras que ninguém, senão eles, seriam capazes. O curso com carga horaria de 4.000 horas-aula e reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008. Entre os docentes que ministraram aulas, vindos de diversos lugares do país, destacam-se o Cacique João Venâncio e o Pajé Luís Caboco, ambos da etnia Tremembé.

2.6 ESCOLAS – HISTÓRICO

2.6.1 Escola Indígena Tremembé de Queimadas

A Escola Indígena Tremembé de Queimadas, situada na Aldeia indígena Tremembé de Queimadas Acaraú CE, pertencente à Rede estadual de Ensino, criada pelo Decreto n° 30.165 de 26 de maio de 2010, publicado no DOE nº224 em 27 de novembro de 2012, Recredenciamento nº 0852/2016 de 11/07/2016 com validade até 31/12/2016. INEP 23271663. Registrado no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica e CPNJ sob n° 10.296.798/0001-61, CNPJ da Unidade de Trabalho: 07.954.514/0184-15 tem como entidade mantenedora a Secretária da Educação Básica do Ceará.

Hoje com a nucleação da Escola de Telhas temos uma matrícula de 105 alunos que vai de Educação Infantil até o 9º ano do ensino fundamental, todos os alunos são indígenas. A matrícula e dividida da seguinte forma: são 14 alunos na educação infantil, 08 no 1º ano, 07 no 2º ano, 08 no 3º ano, 15 no 4º ano, 11 no 5º ano, 20 no 6º ano, 14 no multi 7º e 8º ano e 07 no 9º ano.

Na atualidade a nossa escola não tem índice de evasão, apesar de terem algumas dificuldades nas disciplinas de português e matemática, às vezes ficando reprovados e sendo obrigados há repetirem o ano.

2.6.2 Escola Indígena Tremembé Maria Venâncio

A Escola Indígena Tremembé Maria Venâncio, situada na Aldeia indígena Tremembé de Almofala Itarema CE, pertencente à Rede estadual de Ensino,



criada pelo Decreto n° 31.057 de 22 de novembro de 2012, onde foi re-denominada Escola Indígena constante da estrutura organizacional da SEDUC / CE. Esta re-denominação servirá para todas as Escolas Indígenas do Estado do Ceará.

Segundo dados do Censo/2018, a Instituição de Ensino funciona com: 6 de 5 salas de aulas utilizadas; 20 funcionários; Salas de diretoria, de professores e de leitura; Laboratório de informática; Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE); Quadra de esportes coberta; Cozinha; Biblioteca; Banheiro dentro do prédio adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; Refeitório; Almoxarifado; Pátio coberto.

As etapas de ensino são: Educação Infantil e Indígena, Ensino Fundamental e Médio. As projeções do IDEB de 2017 foi 2,0 superando para 4,5 em seus resultados e para o ano de 2021 a escola fez projeção de nota 5,0. Seu código INEP: 2315720 (informações do site da SEDUC/CE.)

2.7 TIPOS DE PESQUISAS

Para Fonseca (2002), methodos significa organização, e logos, estudo sistemático, pesquisa, investigação; ou seja, metodologia é um norte, um caminho a percorrer, um direcionamento, uma organização, para se realizar uma pesquisa ou um estudo. Etimologicamente, significa o estudo dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica.

A atividade principal da metodologia é a pesquisa. O indivíduo caracteriza o conhecimento pela relação estabelecida entre o sujeito e o objeto, podendo-se proferir que esta é uma relação de assimilação. A complexidade do objeto a ser conhecido determina o nível de alcance da apropriação. Assim, a preocupação da realidade cotidiana é um conhecimento popular ou empírico, enquanto o estudo aprofundado e sistemático da realidade condiz-se ao conhecimento científico. O questionamento do mundo e do homem quanto à origem, liberdade ou destino, remete ao conhecimento filosófico (TARTUCE, 2006).

Minayo (2007, p. 44) define metodologia de forma abrangente e concomitante



> (...) a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas.

Segundo Franco (1985, p. 35), numa pesquisa em que a abordagem é basicamente quantitativa, o pesquisador se limita à descrição factual deste ou daquele evento, ignorando a complexidade da realidade social. E, já para Rey (1998, p.42) “A investigação qualitativa substitui a resposta pela construção, a verificação pela elaboração e a neutralidade pela participação”. Diante disso, a pesquisa qualitativa propõe uma investigação científica de caráter subjetivo do objeto analisado, estudando tanto nas suas particularidades quanto nas experiências individuais, por exemplo. Onde descrevemos nossa pesquisa qualitativa, uma vez que nossa proposta é uma análise pormenorizada da educação escolar indígena em seus aspectos, inclusive social.

Com a pesquisa qualitativa, os entrevistados estão mais livres para apontar os seus pontos de vista sobre determinados assuntos que estejam relacionados com o objeto de estudo.

A pesquisa quantitativa tem como finalidade obter como resultados índices numéricos que apontam preferências, comportamentos e outras ações dos indivíduos que pertencem a determinado grupo ou sociedade. O método quantitativo objetiva, pois seguir modelos padronizados de investigação, como os questionários com resposta de múltipla escolha.

Segundo Lakatos (2003), consiste na pesquisa quantitativa a investigação, empírica cuja principal finalidade é delinear ou analisar as características de fatos ou fenômenos, a avaliação de programas, ou o isolamento de variáveis principais ou chave. Ela também costuma ser bem maior do que o método qualitativo.

De acordo com Gil (2002), as pesquisas científicas podem ser usualmente classificadas mediante seus objetivos gerais em exploratórias, descritivas e



explicativas – as quais são muito úteis para o estabelecimento de marcos teóricos e algumas aproximações conceituais.

Que é simultaneamente relativo à qualidade e à quantidade; que é qualit ativo e quantitativo.

No entanto, outra diferença importante entre os dois modelos de investigação científica está no ponto de vista do pesquisador sobre a organização da pesquisa: na quantitativa, a opinião do pesquisador deve ser excluída; na qualitativa, a opinião do pesquisador pode estar integrada à pesquisa. Utilizar-se-á a pesquisa qualiquantitativa.

A técnica escolhida relaciona-se intimamente com o propósito e o objeto de estudo, por isso foi escolhido à pesquisa entrevista, questionário como também a observação do pesquisador; a escolha do questionário pelo o fato de que tem na aplicabilidade, com as mesmas questões para todos os envolvidos na pesquisa das duas Escolas Indígenas, com questionamentos claros e objetivos. Por meio da aplicação de questionário e da observação, foi possível buscar respostas para o problema levantado, que foi por que são chamadas “Escolas Diferenciadas” as escolas indígenas? resultando na produção do conhecimento do objeto a ser estudado.

Segundo Marconi e Lakatos (2010): “O questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito”.

O questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escritos e sem a presença do entrevistador.

Selltiz (1965, p. 281) aponta alguns fatores que exercem influencias no retorno dos questionários: o patrocinador, a forma atraente, a extensão, o tipo de carta que acompanha solicitando colaboração e facilidades para o seu preenchimento e devolução.

A entrevista é um importante instrumento de trabalho nos vários campos das ciências sociais ou de outros setores de atividades. Ela tem como objetivo principal a obtenção de in formações do entrevistado sobre determinado assunto ou problema. Para Goode e Hatt (1969, p. 237), a entrevista consiste no



desenvolvimento de precisão, focalização fidedignidade e validade de certo ato social como a conversação.

Outro elemento básico da investigação cientifica utilizada no campo da pesquisa tanto técnica como antropológica. A observação oferece uma série de vantagens e limitações como outras técnicas de pesquisas. Ela também pode ser uma técnica de coletas de dados.

Para Lakatos (1990), a observação consiste em informações de sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fenômenos ou fatos desejados em estudo.

Utilizar-se-ão o questionário, a entrevista e a observação.

Os sujeitos da pesquisa serão 10 professores; 01 Pajé; 01 Cacique; 20 Alunos; 02 Gestores.



CAPÍTULO III – RESULTADOS OBTIDOS

A Estatística ajuda na leitura e interpretação de informações que nos rodeia, amparando na resolução de problemas do dia a dia. Ela tem uma fértil aplicação em todos os campos, como ferramenta para a formulação de planos, programas e projetos, através da análise dos resultados estatísticos, um profissional na área nota que, um mesmo dado que demonstra, pode ocultar também a realidade. Assim, qualquer profissional em estatística deve conhecer essa nova linguagem, porque ela funciona como perspectiva de análise, ajuda na compreensão do fenômeno educativo ou informativo devendo compreender as suas limitações e verificando que ela não vai explicar toda a realidade.

O avanço da informática e a popularização dos computadores contribuíram para o uso de métodos estatísticos. Antigamente, fazer análises de muitas informações, era muito demorado e agora, com o auxílio do computador, as análises são feitas com rapidez. Além disto, o avanço da informática, novas técnicas de análise de dados foram introduzidas, principalmente métodos gráficos e tabelas. A Estatística tem empenho em coletar informações para análise e conclusões para obtenção de tomada de decisões, como também é empregado para analisar a estatística de qualquer pesquisa realizada. No que dizer respeito ao uso da estatística pelos povos da antiguidade, Medeiros (2007, p. 17), situa que,

> O primeiro levantamento estatístico de que se tem conhecimento se deve a Heródoto e se refere a um estudo da riqueza da população do Egito, cuja finalidade era averiguar quais eram os recursos humanos e econômicos disponíveis para a construção das pirâmides, isso no ano de 3050 a.C., no ano de 2238 a.C., o imperador Chinês Yao ordenou a realização de uma Estatística com fins industriais e comerciais. No ano de 1400 a.C., o famoso faraó egípcio Ramsés II ordenou um levantamento das terras do Egito.

A Estatística tem um papel fundamental em diversas áreas do conhecimento, pois o uso de técnicas estatísticas apropriadas fornece informações que auxiliam no processo de tomada de decisões. A Estatística



pode ser dividida em duas grandes áreas: a estatística descritiva e a inferência estatística.

Na estatística descritiva, utilizamos técnicas destinadas a organizar, descrever e resumir os dados. Os dados são tabulados e apresentados por meio de gráficos e resumidos através de medidas numéricas. Desta maneira, as informações estatísticas são apresentadas de maneira clara e de fácil entendimento. Na inferência estatística (ou inferência indutiva), utilizamos dados amostrais para fazer estimativas, testar hipóteses e fazer previsões sobre características de uma população. Veremos, a seguir, alguns conceitos que facilitarão o entendimento da importância da inferência estatística.

Vale ressaltar que o termo população se refere não somente a um conjunto de pessoas. Podemos citar alguns exemplos de populações: todos os habitantes de uma cidade; todos os carros produzidos, em determinado ano, por uma montadora; todos os acidentes ocorridos em determinada extensão de uma rodovia durante um feriado prolongado; todo o sangue no corpo de uma pessoa. Em muitos estudos, é muito difícil podermos trabalhar com todos os elementos da população. Quando isto ocorre, retiramos um conjunto menor de elementos da população, que é denominado amostra. A amostra é um subconjunto representativo da população de interesse e é por meio dela que o estudo estatístico é feito, de maneira a obtermos informações importantes sobre a população da qual a amostra foi extraída, de acordo com Vieira (2008).

Quando o estudo for feito com dados amostrais, deveremos ter muito cuidado na maneira de coletar estes dados. De acordo com Triola (2008, p. 17), “se os dados amostrais não forem coletados de maneira apropriada, eles podem ser de tal modo inúteis que nenhuma manipulação estatística poderá salvá-los”. Para que possamos usar os resultados obtidos na amostra para fazer inferências sobre a população de interesse, precisamos garantir que a amostra seja representativa desta população.

Os gráficos estatísticos são utilizados frequentemente nos meios de comunicação. Em geral, são mais simples de compreender as informações que estão contidas numa tabela por meio de gráficos. Há uma quantidade muito



grande de gráficos disponíveis em softwares estatísticos e no Excel, mas devemos ter em mente que a construção de gráficos deve ser feita cuidadosamente, para não ficar desproporcional em suas medidas que pode nos levar a conclusões equivocadas. Os gráficos mais utilizados são: gráfico de linhas, diagramas de área (como por exemplo: gráfico de barras e gráfico de setores) e gráficos para representar as distribuições de frequências construídas com intervalos de classes (como por exemplo: polígono de frequências e histograma).

De acordo com Vieira (2013, p. 17)

> Cada tipo de gráfico tem indicação específica, mas, de acordo com as normas brasileiras: Todo gráfico deve apresentar título e escala; O título deve ser colocado abaixo da ilustração. As escalas devem crescer da esquerda para a direita e de baixo para cima. As legendas explicativas devem ser colocadas, de preferência, à direita da figura. Os gráficos devem ser numerados, na ordem em que são citados no texto. Os dois eixos devem apresentar legenda.

Os resultados de minha pesquisa, foram apresentados em gráfico de setores, também conhecido como gráfico de pizza, que é um dos gráficos mais utilizados para representar variáveis qualitativas nominais (desde que o número de categorias seja pequeno) e é bastante apropriado quando se deseja visualizar à proporção que cada categoria representa do total.

Foi realizada uma pesquisa com professores e alunos da Escola Indígena Maria Venância, em Itarema e Escola Indígena de Queimada, situada em Acaraú. Os resultados são apresentados em três partes, a primeira parte se refere às questões sociais dos docentes, a segunda parte consta as questões relacionadas a metodologia utilizada em sala, bem como a percepção dos professores no que diz respeito ao ensino na escola indígena. Por fim, a última parte se refere percepção dos alunos em relação a escola indígena diferenciada.

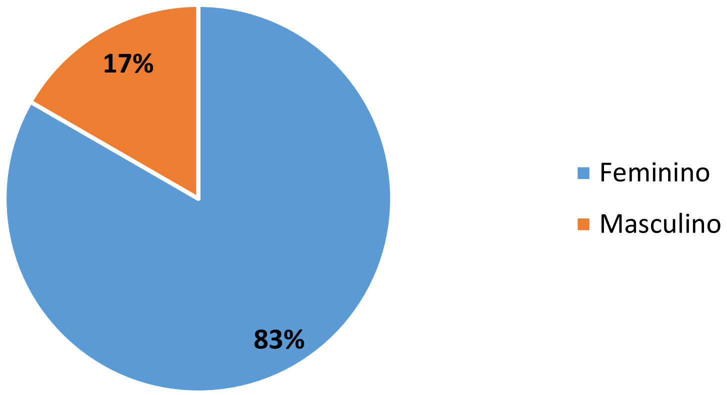
2.1 ANÁLISE DE DADOS - PARTE I

No que diz respeito ao sexo e a faixa etária dos docentes, os Gráficos 1 e 2 trazem informações referente aos docentes da Escola Indígena Maria



Venância (EIMV), os Gráficos 3 e 4 se referem às mesmas questões respondidas pelos professores da Escola Indígena de Queimada (EIQ).

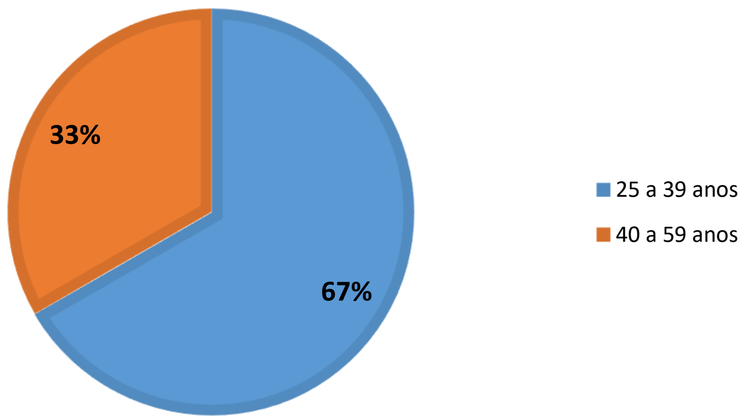
Gráfico 1 – Sexo (%) - EIMV



Fonte: Autor, 2020

De acordo com as informações contidas no Gráfico 1, 83% dos professores entrevistados eram mulheres e 17% homens.

Gráfico 2 – Faixa Etária (%) - EIMV

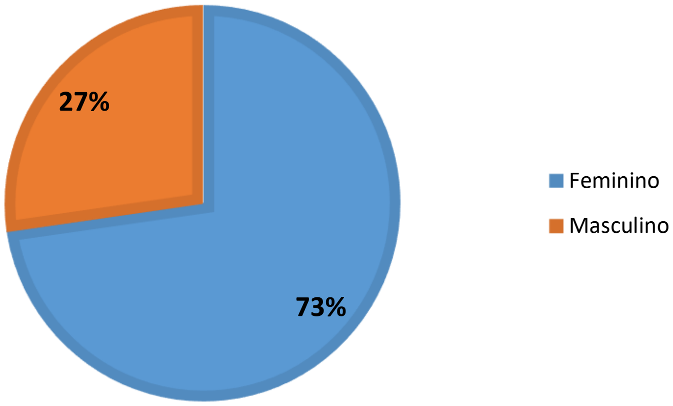


Fonte: Autor, 2020

Já em relação à faixa etária dos entrevistados, 67% dos professores se encaixavam na faixa de 25 a 39 anos e 33%, 40 a 59 anos de idade.



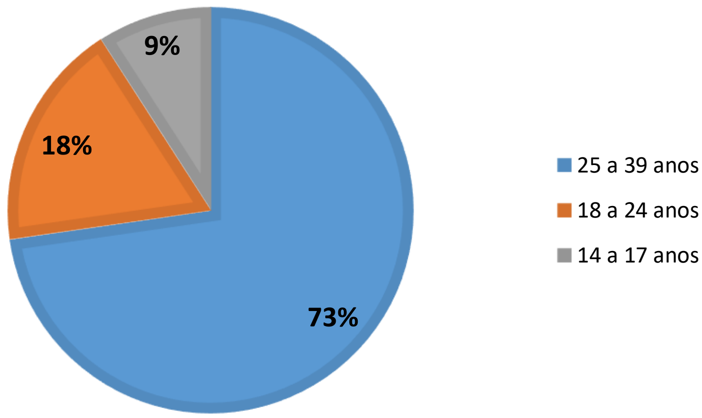
Gráfico 3 – Sexo (%) - EIQ



Fonte: Autor, 2020

De forma semelhante ao observado na Escola Indígena Maria Venância, o quadro de professores na Escola Indígena de Queimada é composto majoritariamente por mulheres, representado 73% dos professores.

Gráfico 4 – Faixa Etária (%) - EIQ



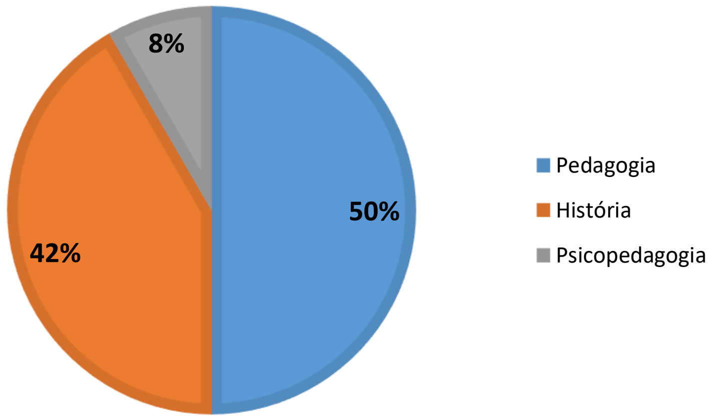
Fonte: Autor, 2020

Observou-se também que os professores da Escola Indígena de Queimada são em média mais jovens do que os da Escola Indígena Maria Venância. Nesse sentido, 73% dos professores possuem entre 25 e 39 anos, seguido dos que possuem de 18 a 24 anos (18%) e 14 a 17 anos (9%).



Os professores também foram questionados em relação a qual formação possuem. 100% dos entrevistados da Escola Indígena Maria Venância afirmaram ser formados em pedagogia, já a formação dos professores da Escola Indígena de Queimada pode ser verificada no Gráfico 5.

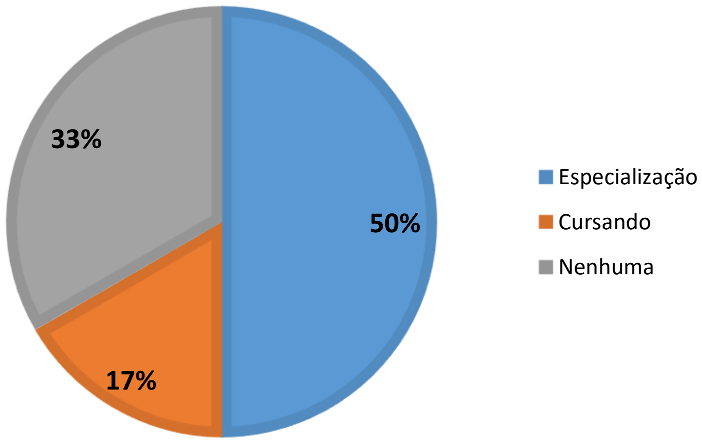
Gráfico 5 – Formação (%) - EIQ



Fonte: Autor, 2020

De acordo com as informações contidas no Gráfico 5, 50% dos professores da Escola Indígena de Queimada possuem formação em pedagogia, 42% em história e 8% em psicopedagogia. Sobre a presença ou ausência de pós-graduação, as informações constam no Gráfico 6 e 7.

Gráfico 6 – Possui Pós-Graduação? (%) - EIMV

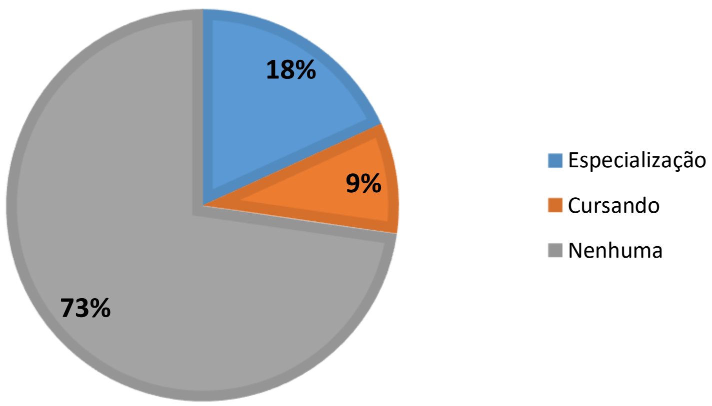


Fonte: Autor, 2020



Como pode ser visto no Gráfico 6, 50% dos professores da Escola Indígena Maria Venância possuem Especialização, 33% não possui nenhuma pós-graduação e 17% estão cursando.

Gráfico 7 - Possui Pós-Graduação? (%) - EIQ

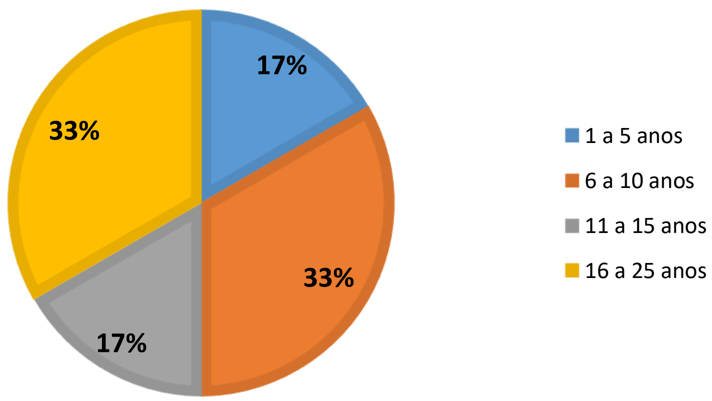


Fonte: Autor, 2020

Já na Escola Indígena de Queimada, o percentual de professores que não possuem pós-graduação é mais elevado do que o observado na Escola Indígena Maria Venância, totalizando 73% dos docentes. Os profissionais que possuem Especialização foram de apenas 18% e os que estão cursando 9%.

Em relação ao tempo que os docentes atuam na atividade e com educação indígena, as informações podem ser consultadas nos Gráficos 8 a 11.

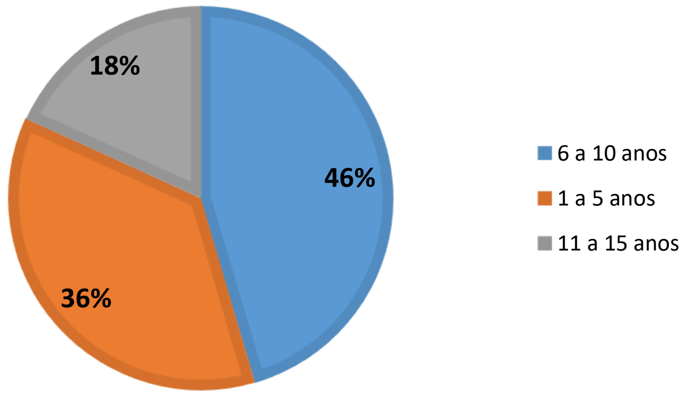
Gráfico 8 - Há quanto tempo você atua como professor? (%) - EIMV



Fonte: Autor, 2020

Como pode ser visto no Gráfico 8, 33% dos professores da Escola Indígena Maria Venância atuam nessa profissão entre 6 e 10 anos e entre 16 a 25 anos, respectivamente. As faixas que compreendem de 1 a 5 anos e 11 a 15 anos se referem a 17% dos professores, em cada faixa.

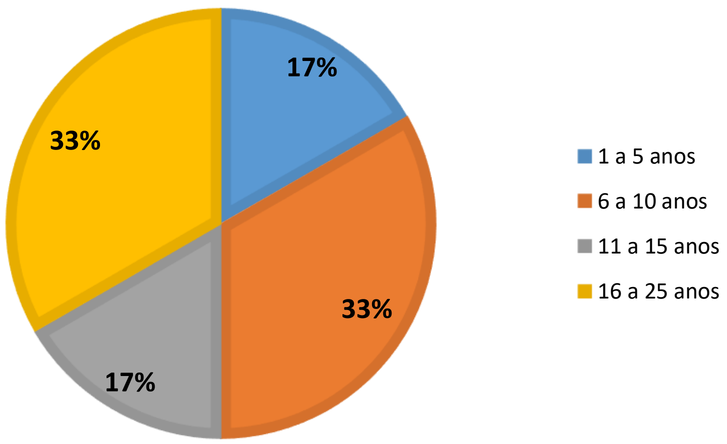
Gráfico 9 - Há quanto tempo você atua como professor? (%) - EIQ



Fonte: Autor, 2020

Observou-se, de um modo geral, os professores da Escola Indígena de Queimada possuem menos tempo na atividade do que o observado na Escola Indígena Maria Venância, 46% dos entrevistados são professores dentro do período de 6 a 10 anos, 36% de 1 a 5 anos e 18% de 11 a 15 anos.

Gráfico 10 - Há quanto tempo você atua na Educação Indígena? (%) - EIMV

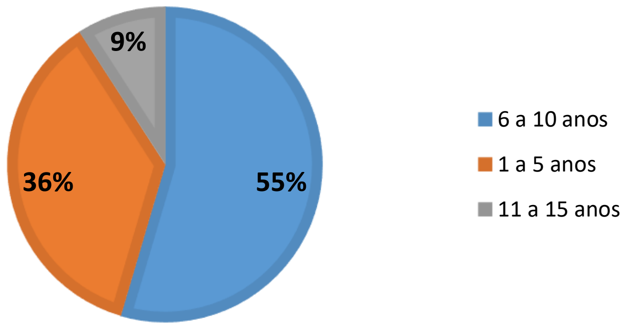


Fonte: Autor, 2020



De forma semelhante ao observado em relação ao tempo de atuação dos docentes, as informações contidas no Gráfico 8, 33% dos professores atuam na Educação Indígena entre 6 e 10 anos e entre 16 a 25 anos, respectivamente. As faixas que compreendem de 1 a 5 anos e 11 a 15 anos se referem a 17% dos professores, em cada faixa.

Gráfico 11- Há quanto tempo você atua na Educação Indígena? (%) - EIQ

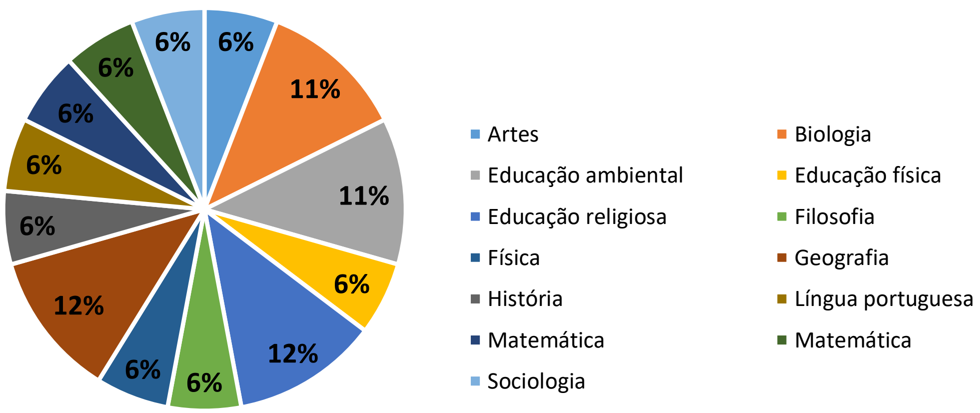


Fonte: Autor, 2020

Na Escola Indígena de Queimada registrou-se que 55% dos professores atuam na Educação Indígena entre 6 e 10 anos, 36% de 1 a 5 anos e 9% de 11 a 15 anos.

Já em relação ao vínculo empregatício dos entrevistados, aferiu-se que 100% eram contratados em ambas as escolas. No que diz respeito as disciplinas lecionadas pelos entrevistados, as informações podem ser vistas no Gráfico 12 e 13.

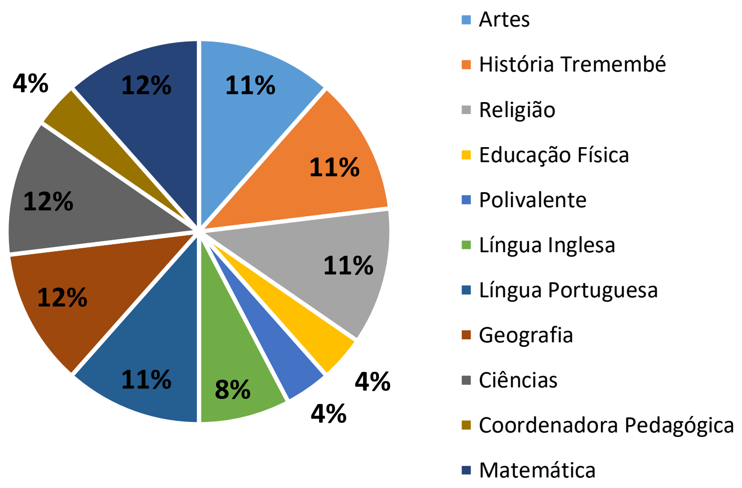
Gráfico 12 - Qual disciplina que você leciona na Escola Indígena (%) - EIMV



Fonte: Autor, 2020

De acordo com as informações contidas no Gráfico 12, 12% dos professores lecionam a disciplina de Educação Religiosa e Geografia, respectivamente. 11% as disciplinas de Educação ambiental e Biologia, respectivamente. Já as demais disciplinas são ministradas por 6% dos professores respectivamente.

Gráfico 13- Qual disciplina que você leciona na Escola Indígena (%) - EIQ



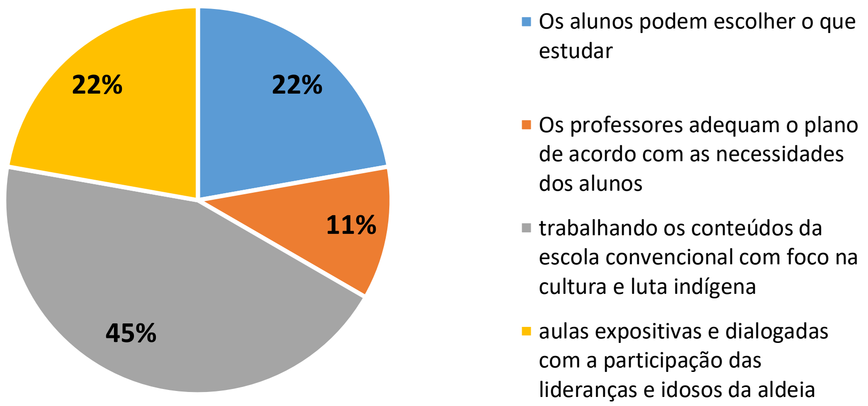
Fonte: Autor, 2020

Na Escola Indígena de Queimada, as disciplinas de Ciências, Geografia e Matemática são ministradas por 12% dos professores, já as disciplinas de Artes, História Tremembé, Religião, Língua Portuguesa são ministradas por 11% dos professores.

2.2 ANÁLISE DE DADOS - PARTE II

Os professores foram questionados sobre o processo de aprendizagem na Escola Indígena Diferenciada. Nesse contexto, 100% dos profissionais da Escola Indígena Maria Venância trabalham a cultura, costumes e as tradições do povo indígena, além do processo de aprendizagem do ensino regular. As informações referentes aos professores da Escola Indígena de Queimada podem ser observadas no Gráfico 14.

Gráfico 14 - Como se dá o processo de aprendizagem na Escola Indígena Diferenciada? (%) - EIQ

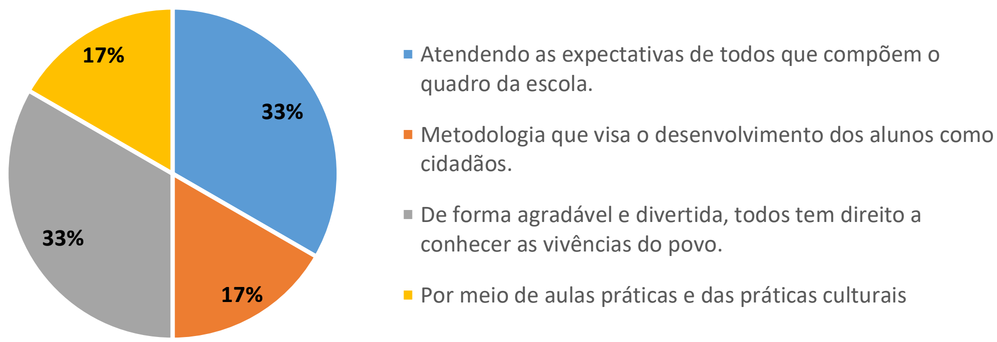


Fonte: Autor, 2020

Em relação ao processo de aprendizagem na Escola Indígena de Queimada, aferiu-se que 45% dos professores trabalham os conteúdos da escola convencional com foco na cultura indígena, 22% através de aulas expositivas e dialogadas com comas lideranças e idosos da aldeia, seguido do processo que os alunos escolhem o que querem estudar (22%).

No que diz respeita a proposta pedagógica da sua escola como auxilio no desenvolvimento dos seus alunos, as informações podem ser vistas no Gráfico 15 e 16.

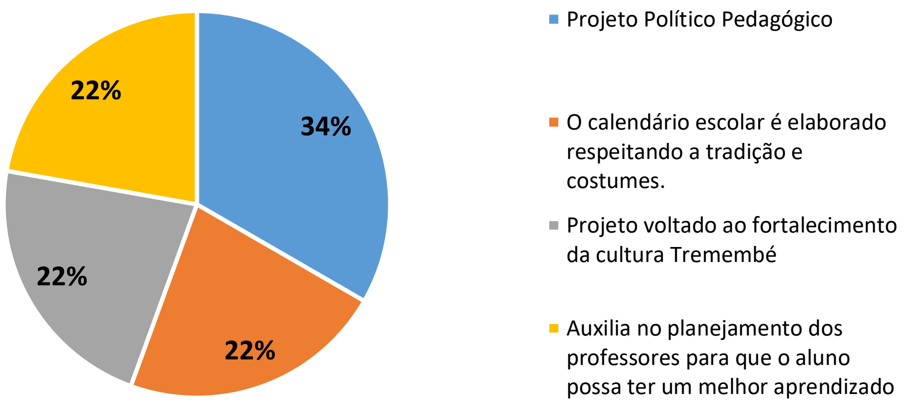
Gráfico 15 - De que forma a proposta pedagógica da sua escola auxilia no desenvolvimento dos seus alunos respeitando as tradições e costumes dos povos Indígenas Tremembé? (%) - EIMV



Fonte: Autor, 2020

De acordo com as informações contidas no Gráfico 15, 33% dos professores da Escola Indígena Maria Venâncio afirmaram que uma proposta pedagógica agradável e divertida auxilia no desenvolvimento dos alunos no direito a conhecer as vivências do povo. O mesmo percentual (33%) se referiu aos professores que afirmaram que as metodologias utilizadas atendiam a expectativa de todas as pessoas que compõem o quadro da escola. Além disso, 17% respondeu que a metodologia visa o desenvolvimento dos alunos como cidadãos e o mesmo percentual (17%) afirmou que a proposta pedagógica parte de aulas práticas e das práticas culturais.

Gráfico 16 - De que forma a proposta pedagógica da sua escola auxilia no desenvolvimento dos seus alunos respeitando as tradições e costumes dos povos Indígenas Tremembé? (%) - EIQ



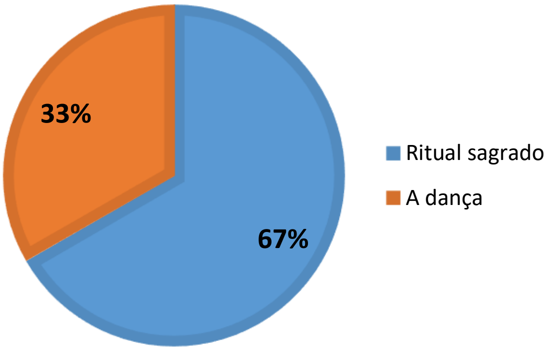
Fonte: Autor, 2020

Já na Escola Indígena de Queimada, 34% dos professores afirmaram que o Projeto Político Pedagógico auxilia no desenvolvimento dos alunos e respeita as tradições Tremembé. O calendário escolar, o projeto voltado ao fortalecimento da cultura Tremembé contribui no desenvolvimento dos alunos na opinião de 22% dos professores. Além disso, 22% dos alunos afirmam que o planejamento auxilia para que os alunos tenham um melhor aprendizado.

Os professores também foram questionados acerca das principais características e desafios da Educação Indígena. As informações podem ser consultadas nos Gráficos 17 a 20.



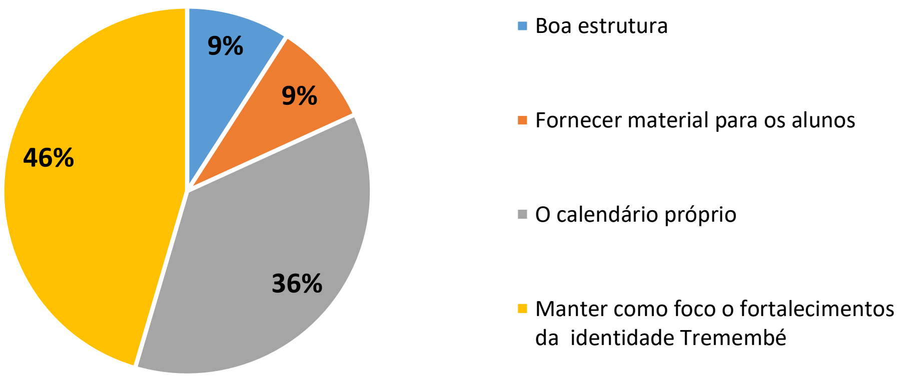
Gráfico 17 - Quais as principais características da educação diferenciada indígena? (%) - EIMV



Fonte: Autor, 2020

Como pode ser observado no Gráfico 17, 67% dos professores entrevistados da Escola Indígena Maria Venância atribuem ao ritual sagrado a principal característica da educação diferenciada indígena.

Gráfico 18 - Quais as principais características da educação diferenciada indígena? (%) - EIQ

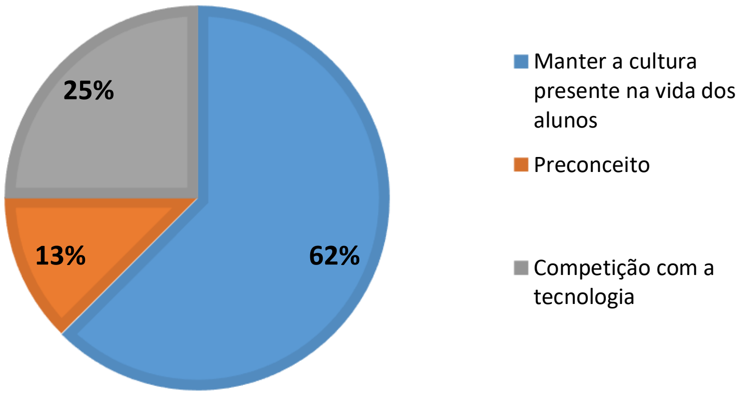


Fonte: Autor, 2020

Para os professores da Escola Indígena de Queimada, entre as principais características da educação diferenciada, 46% afirmou o foco no fortalecimento da identidade Tremembé, seguido do calendário próprio (36%), além da boa estrutura da escola (9%) e o fornecimento de material para os alunos (9%).



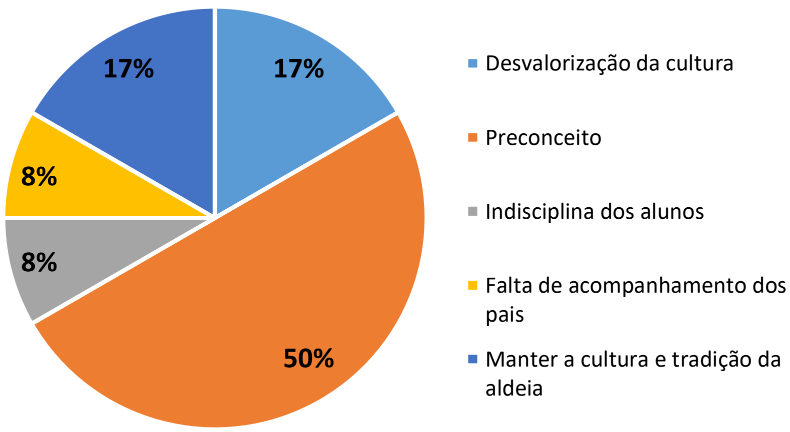
Gráfico 19 - Quais os principais desafios da educação diferenciada indígena? (%) - EIMV



Fonte: Autor, 2020

Já em relação aos desafios, para os professores da Escola Indígena Maria Venâncio, manter a cultura presente na vida dos alunos representou a maior dificuldade listada pelos professores (62%), seguido da competição tecnológica (25%) e preconceito (13%).

Gráfico 20 - Quais os principais desafios da educação diferenciada indígena? (%) - EIMV



Fonte: Autor, 2020

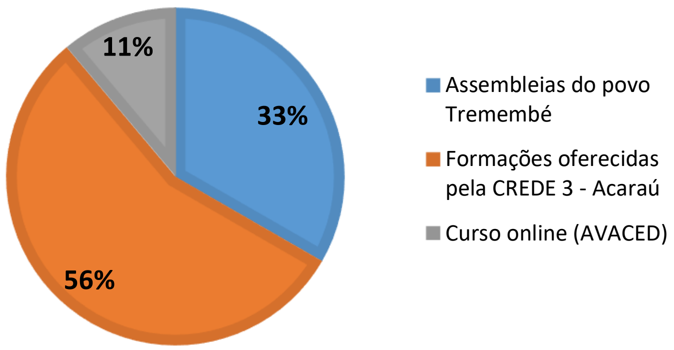
Já para os professores da Escola Indígena de Queimada, 50% dos professores apontam o preconceito como maior desafio da educação diferenciada indígena, seguido da desvalorização da cultura e a permanência da cultura e tradição na aldeia (17%) em ambas as situações. Além disso, os



professores também apontaram como dificuldades enfrentadas a falta de acompanhamento dos pais (8%) e a indisciplina dos alunos (8%).

Em relação a participação de capacitação ou oficina pedagógica relacionada a educação diferenciada indígena, 100% dos professores em ambas as escolas responderam ter participado. O qualitativo dessas oficinas e capacitações podem ser observados no Gráfico 21 e 22.

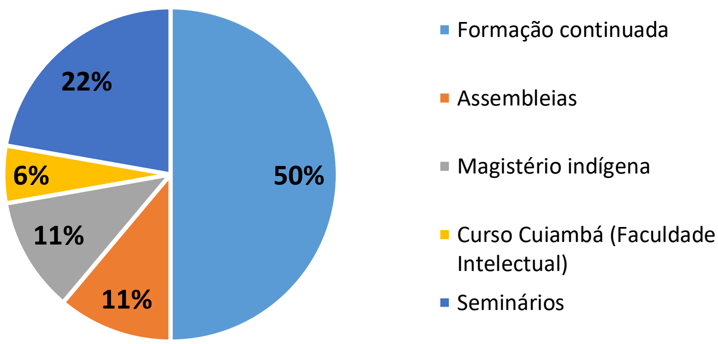
Gráfico 21 – Quais capacitações ou oficinas pedagógicas relacionada a educação diferenciada indígena você participou? (%) - EIMV



Fonte: Autor, 2020

Como pode ser visto no Gráfico 10, 56% dos professores da Escola Indígena Maria Venância participaram das formações oferecidas pela CREDE 3 – Acaraú, 33% participaram de assembleias do povo Tremembé e 11% participaram de curso online (AVACED).

Gráfico 22 – Quais capacitações ou oficinas pedagógicas relacionada a educação diferenciada indígena você participou? (%) - EIQ



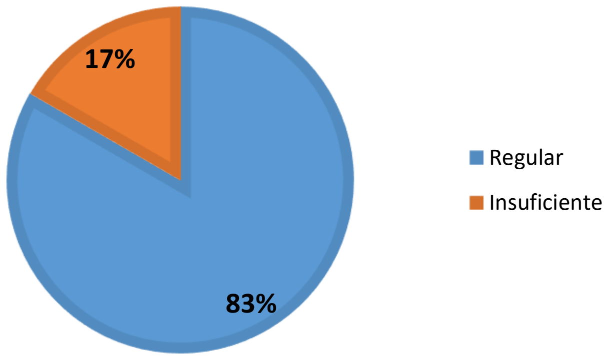
Fonte: Autor, 2020



Já em relação à capacitação dos professores da Escola Indígena de Queimada, 50% realizou formação continuada, 22% participou de seminários, 11% participaram de magistério indígena e assembleias, respectivamente. Além disso, 6% dos professores realizaram cursos Cuiambá.

No que diz respeito a avaliação dos livros utilizados, o Gráfico 23 e 24 apresenta a percepção dos docentes em ambas as escolas diferenciais indígenas.

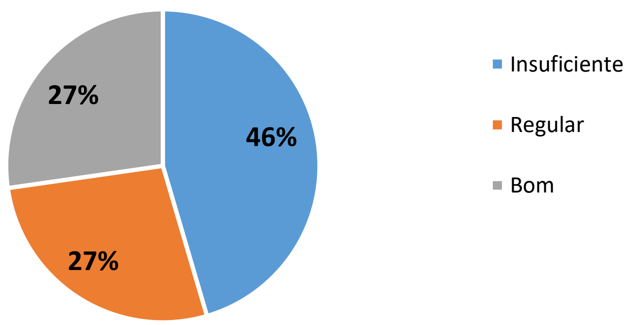
Gráfico 23 - Como você avalia os livros utilizados na Escola Indígena Diferenciada? (%) - EIMV



Fonte: Autor, 2020

De acordo com as informações contidas no Gráfico 23, 83% dos professores da Escola Indígena Maria Venância avaliam os livros utilizados na escola indígena como regular e 17% insuficiente.

Gráfico 24 - Como você avalia os livros utilizados na Escola Indígena Diferenciada? (%) - EIQ

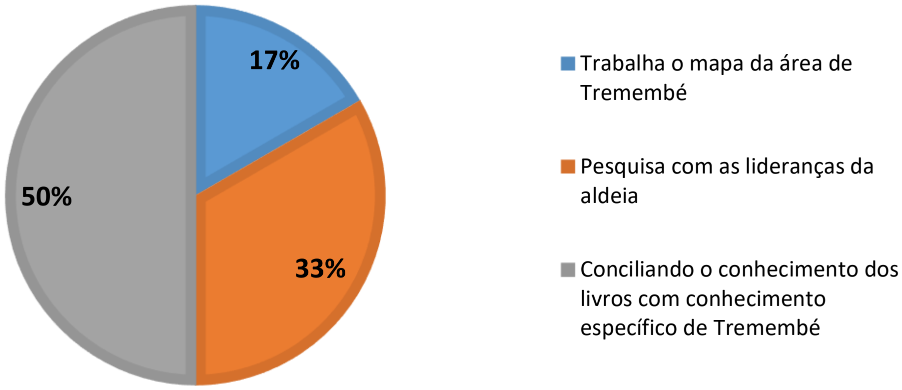


Fonte: Autor, 2020

Já em relação a avaliação dos livros utilizados na Escola Indígena de Queimada, 46% afirmam ser insuficiente, 27% regular e 27% bom.

Em relação à preparação as aulas os Gráficos 25 e 26 apresentam os métodos utilizados pelos professores da Escola Indígena Maria Venância e da Escola Indígena de Queimada.

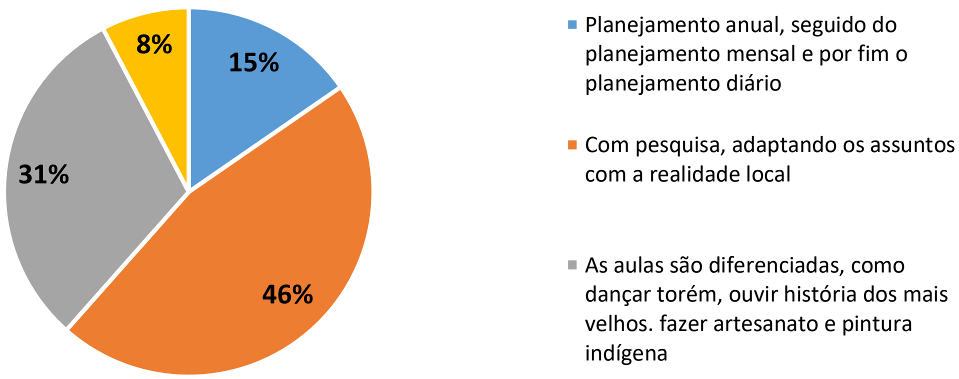
Gráfico 25 - Como você prepara as aulas para a Escola Indígena Diferenciada? Realiza adaptações? Se sim, quais. (%) - EIMV



Fonte: Autor, 2020

No que diz respeito à preparação das aulas, 50% afirmou que conciliam o conhecimento dos livros com o conhecimento específico Tremembé, 33% pesquisam com as lideranças da aldeia e 17% afirmou trabalhar com o mapa da área de Tremembé.

Gráfico 26 - Como você prepara as aulas para a Escola Indígena Diferenciada? Realiza adaptações? Se sim, quais. (%) - EIQ



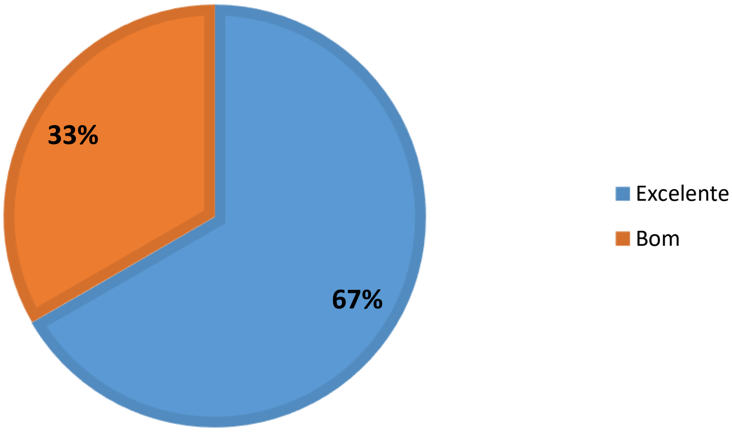
Fonte: Autor, 2020



Na Escola Indígena de Queimada, o planejamento das aulas, segundo os professores acorre da seguinte forma: 46% dos docentes afirma que planeja as aulas através da pesquisa, adaptando os assuntos do ensino convencional à realidade local, 31% por meio de aulas diferenciadas, com a prática da cultura, seja através da dança, artesanato ou histórias contadas pelos mais velhos, 15% através de planejamento anual, mensal e por fim, diário e apenas 8% dos professores prepara as aulas com participação das lideranças da aldeia.

No tocante à avaliação do ensino na educação indígena para os alunos da Escola Indígena Diferenciada, as informações podem ser vistas no Gráfico 27 e 28.

Gráfico 27 - Como você avalia o ensino na educação indígena para os alunos da Escola Indígena Diferenciada? (%) - EIMV

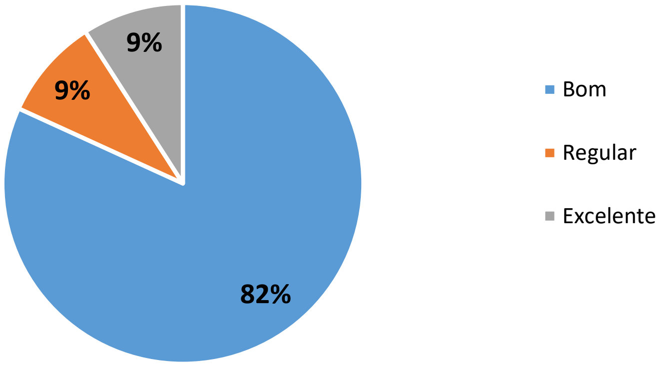


Fonte: Autor, 2020

Como pode ser visto no Gráfico 27, 67% dos docentes avaliam o ensino na educação indígena para os alunos da Escola Indígena Diferenciada como excelente. Já 33% avaliam como Bom.



Gráfico 28 - Como você avalia o ensino na educação indígena para os alunos da Escola Indígena Diferenciada? (%) - EIQ

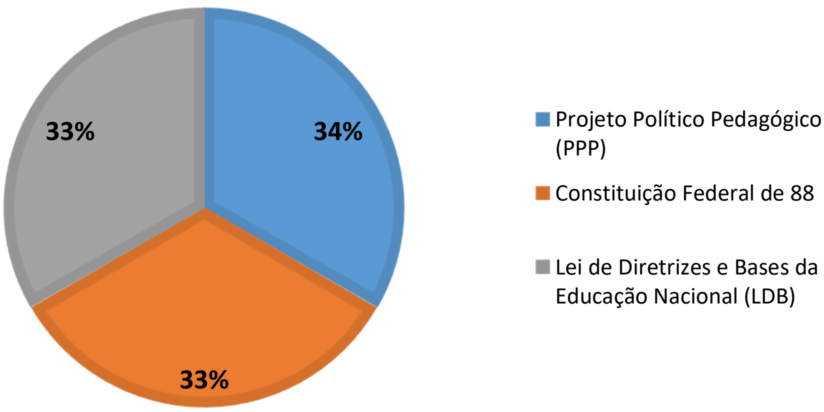


Fonte: Autor, 2020

Já na Escola Indígena de Queimada a avaliação dos professores em relação ao ensino na educação diferenciada apontou que 82% classificaram como Bom e 9% como Excelente e Regular, respectivamente.

Os docentes também responderam uma questão a respeito dos documentos oficiais de ensino como base para as atividades. Nesse quesito, 100% dos professores responderam fazer uso em ambas as escolas. O qualitativo desses documentos pode ser visto nos Gráficos 29 e 30.

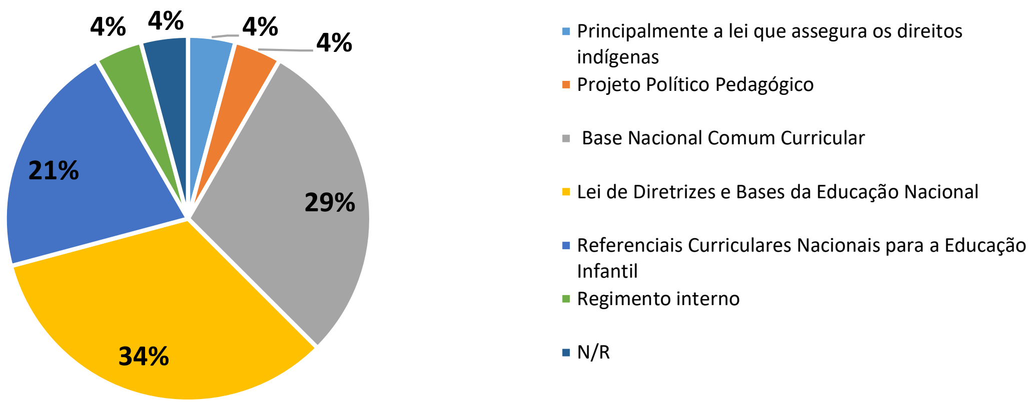
Gráfico 29 – Quais documentos oficiais de ensino você se baseia durante a sua atividade docente? (%) - EIMV



Fonte: Autor, 2020

De acordo com as informações contidas no Gráfico 29, 34% dos professores fazem uso do Projeto Político Pedagógico (PPP) durante a sua atividade de docente, seguido da Constituição Federal de 88 (33%) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (33%).

Gráfico 30 – Quais documentos oficiais de ensino você se baseia durante a sua atividade docente? (%) - EIQ

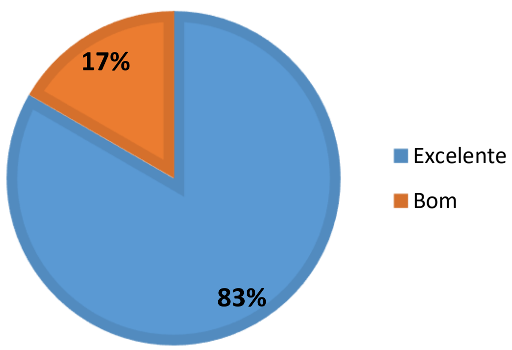


Fonte: Autor, 2020

Na Escola Indígena de Queimada, o documento oficial mais utilizado pelos professores foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (34%), seguido da Base Comum Curricular (29%) e Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (21%).

Em relação ao espaço físico da escola indígena, a avaliação dos professores pode ser observada no Gráfico 31 e 32.

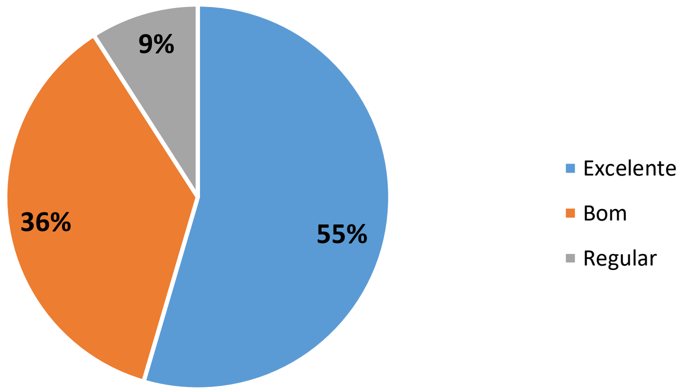
Gráfico 31 - Como você vê o espaço físico da Escola Indígena Diferenciada? (%) - EIMV



Fonte: Autor, 2020

Como pode ser visto no Gráfico 31, 83% dos professores avaliou o espaço físico da Escola Indígena Diferenciada como excelente e 17% avaliaram como Bom.

Gráfico 32 - Como você vê o espaço físico da Escola Indígena Diferenciada? (%) - EIQ

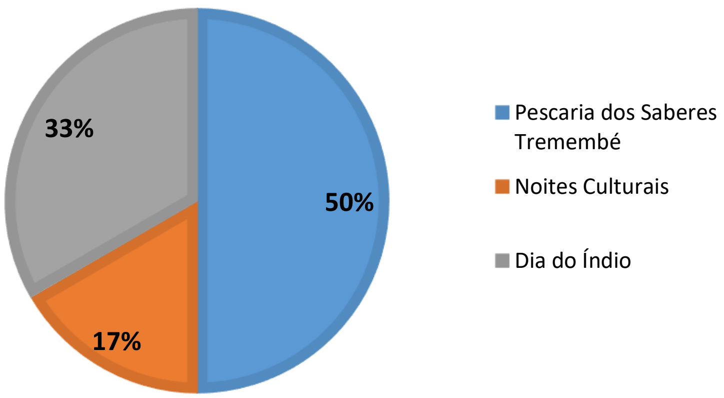


Fonte: Autor, 2020

Na Escola Indígena de Queimada, os professores classificaram o espaço físico da escola como excelente (55%), Bom (36%) e regular (9%).

Os docentes também responderam um quesito acerca da existência de feiras culturais ou programas que envolvam a comunidade. As respectivas respostas podem ser verificadas no Gráfico 33 e 34.

Gráfico 33 - Na escola Indígena Diferenciada, existem feiras culturais ou programas que envolvam a comunidade e as práticas de interação por parte dos discentes? (%) - EIMV

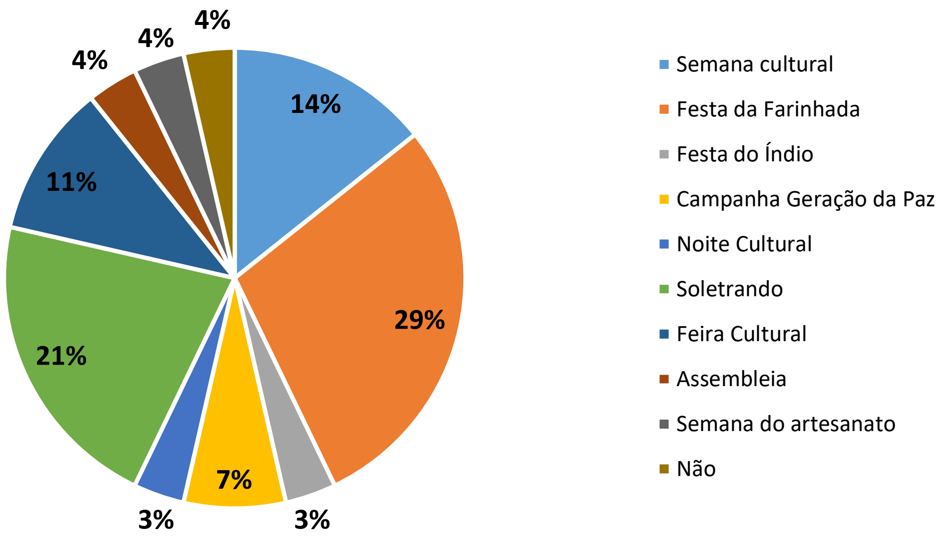


Fonte: Autor, 2020



De acordo com as informações contidas no Gráfico 33, 50% dos professores da Escola Indígena Maria Venância participaram da Pescaria dos Saberes Tremembé, 33%da programação do dia do índio e 17% das Noites Culturais.

Gráfico 34 - Na escola Indígena Diferenciada, existem feiras culturais ou programas que envolvam a comunidade e as práticas de interação por parte dos discentes? (%) - EIQ



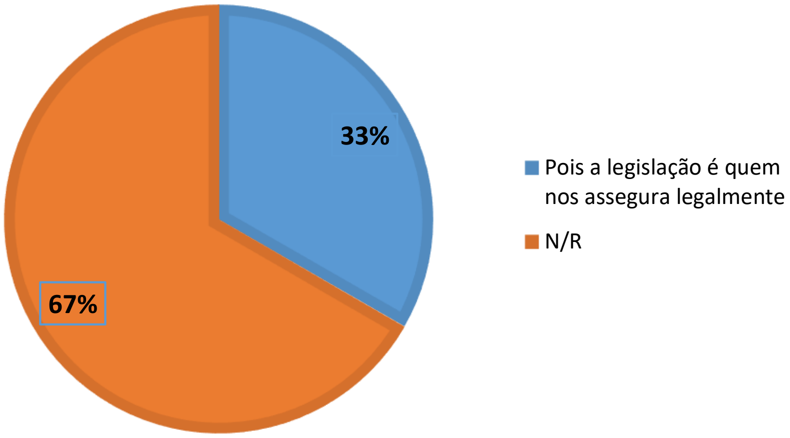
Fonte: Autor, 2020

Já na Escola Indígena de Queimada, 29% dos professores participaram da Festa da Farinhada, 21% do Soletrando, 14% da Semana Cultural, 11% da Noite Cultural. Os professores que participaram da Semana do Artesanato, Assembleia ou não participaram de nenhuma atividade, corresponde a 4% respectivamente.

Os profissionais também foram questionados se conheciam a Lei da Educação Diferenciada Indígena, onde 100% dos professores responderam positivamente em ambas as escolas. Além disso, os docentes, em sua totalidade, afirmaram que a escola segue a Lei da educação diferenciada indígena. O Gráfico 35 traz informações acerca da justificativa dos professores pelo qual a escola segue a Lei da Educação Diferenciada Indígena na Escola Indígena Maria Venância.



Gráfico 35 – Por que a escola segue a Lei da Educação Diferenciada Indígena (%) - EIMV



Fonte: Autor, 2020

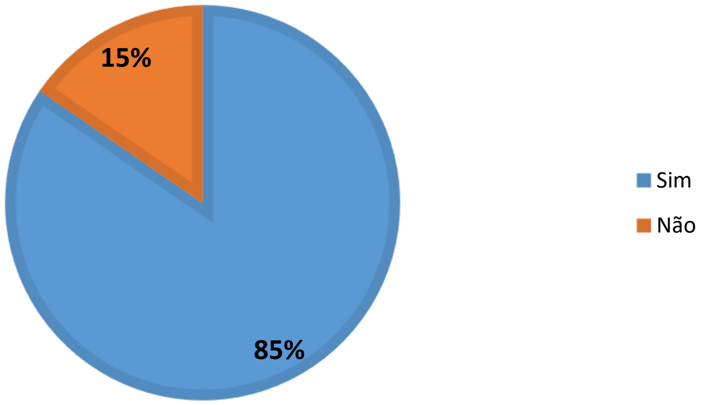
Conforme pode ser observado no Gráfico 35, 67% dos professores não responderam e 33% acredita que a legislação é quem assegura a Educação Diferenciada legalmente. A mesma pergunta foi realizada para os professores da Escola Indígena de Queimada, contudo, apenas 1 entrevistado respondeu afirmando que a Lei da Educação Diferenciada Indígena contribui para manter a cultura como base de ensino e aprendizado como cidadão Tremembé.

Já em relação a percepção dos professores entrevistados quanto a diferença da Escola Indígena Diferenciada do ensino convencional, a valorização da cultura indígena foi o aspecto apontado por 100% dos docentes em ambas as escolas.

2.3 ANÁLISE DE DADOS - PARTE III

Os alunos da Escola Indígena Maria Venâncio e Escola Indígena de Queimada também participaram da pesquisa. O resultado das informações obtidas segue nos Gráficos que seguem.

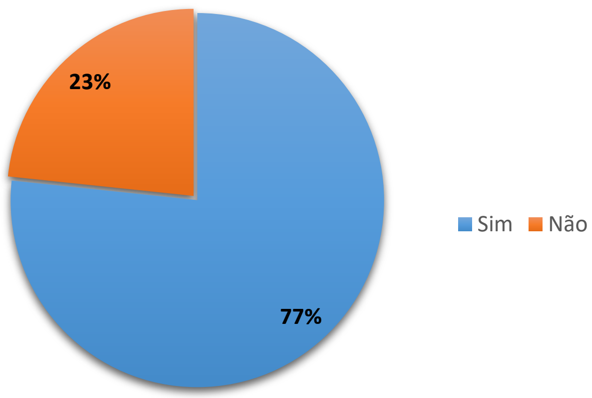
Gráfico 36 - Sempre estudou em Escola Indígena? (%) - EIMV



Fonte: Autor, 2020

Como pode ser visto no Gráfico 36, 85% dos alunos da Escola Indígena Maria Venância sempre estudaram em Escola Indígena, enquanto que 15% dos alunos entrevistados também estudaram em escolas convencionais. As informações referentes aos alunos da Escola Indígena de Queimada podem ser vistas no Gráfico 37.

Gráfico 37 - Sempre estudou em Escola Indígena? (%) - EIQ



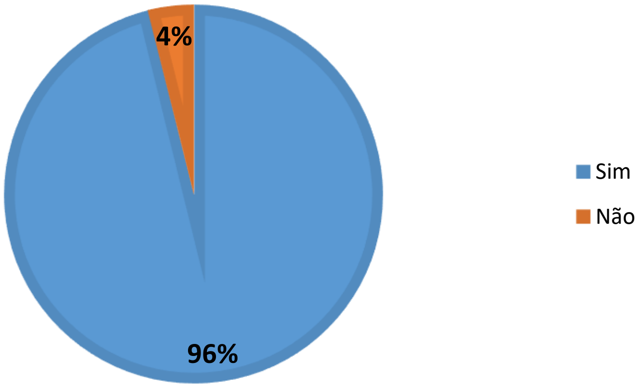
Fonte: Autor, 2020

De forma semelhante ao observado na Escola Indígena Maria Venância, a maioria dos alunos da Escola Indígena de Queimada sempre estudaram em escola indígena, representando 77%. Apenas 23% dos alunos também estudaram em escola convencional.



No que diz respeito à percepção dos alunos em relação a forma que os professores ministram as aulas constam no Gráfico 38.

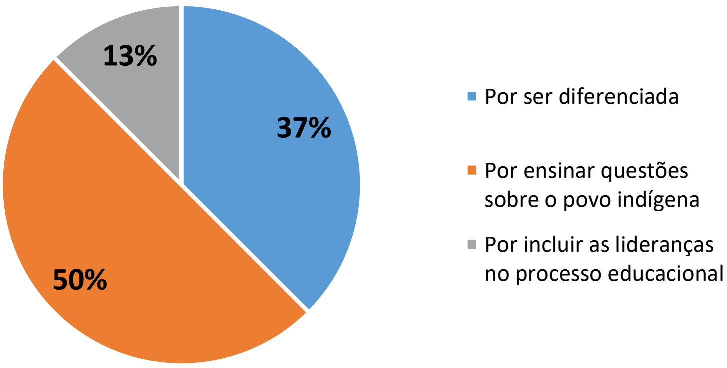
Gráfico 38 - A forma dos professores darem aula é adequada para uma Escola Indígena Diferenciada? (%) - EIMV



Fonte: Autor, 2020

De acordo com as informações contidas no Gráfico 38, 96% dos alunos entrevistados na Escola Indígena Maria Venância acham adequada a forma que os professores ministram as aulas e apenas 4% afirmam não ser adequada. Já na Escola Indígena de Queimada, 100% dos alunos afirmam que os professores lecionam de forma adequada para uma escola diferenciada.

Gráfico 39 – Por quê a forma dos professores darem aula uma Escola Indígena Diferenciada é adequada? - EIQ



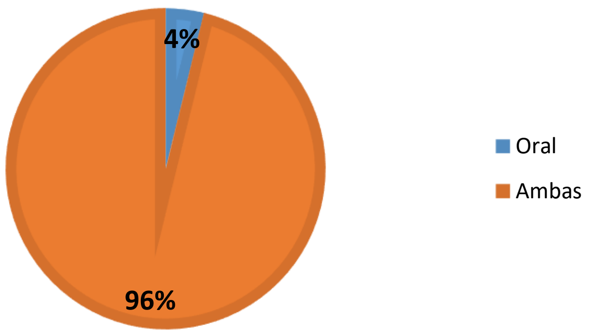
Fonte: Autor, 2020



Para os alunos da Escola Indígena de Queimada, a forma que os professores lecionam na Escola Diferenciada Indígena é adequada por ensinar questões sobre o povo indígena (50%), por ser diferenciada (37%) e por incluir as lideranças no processo educacional (13%).

Em relação a melhor forma de ensino na Escola Indígena Diferenciada, as informações podem ser observadas no Gráfico 40 e 41.

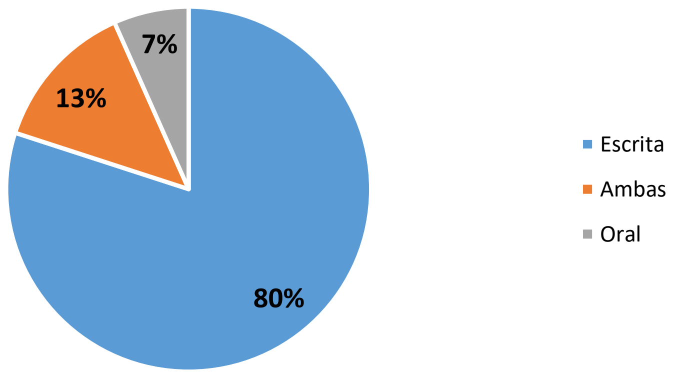
Gráfico 40 - Qual seria a melhor forma de ensino na Escola Indígena Diferenciada? (%) - EIMV



Fonte: Autor, 2020

Entre os alunos da Escola Maria Venâncio, 4% afirmou que a melhor forma de ensino é a oral, já 96% acreditam que a melhor forma de ensino é oral e escrita.

Gráfico 41 - Qual seria a melhor forma de ensino na Escola Indígena Diferenciada? (%) - EIQ

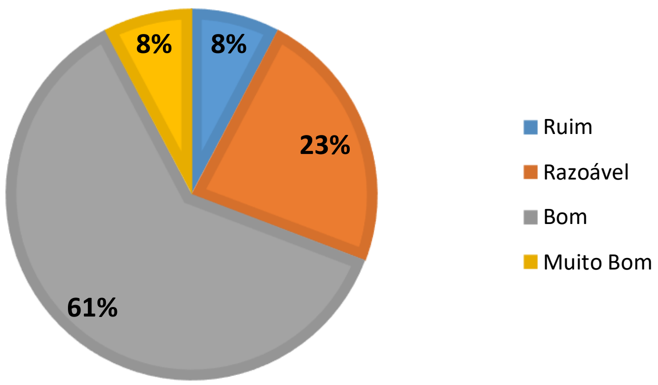


Fonte: Autor, 2020

Já na Escola Indígena de Queimada, 80% dos alunos afirmaram que a melhor forma de ensino é a escrita, seguido de Escrita e Oral (13%) e Oral (7%).

Além disso, foi solicitado aos alunos que classificassem alguns aspectos relacionados ao ensino e estrutura escolar. As informações podem ser observadas dos Gráficos 42 a 47.

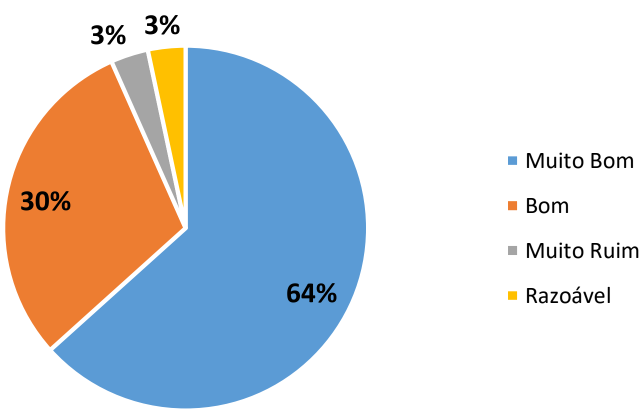
Gráfico 42 - Como você classifica o ambiente escolar da sua escola? (%) - EIMV



Fonte: Autor, 2020

De acordo com as informações contidas no Gráfico 42, 61% dos alunos da Escola Indígena Maria Venância classificam o ambiente escolar como Bom, 23% como razoável e 8% como Ruim e Muito Bom, respectivamente.

Gráfico 43 - Como você classifica o ambiente escolar da sua escola? (%) - EIQ

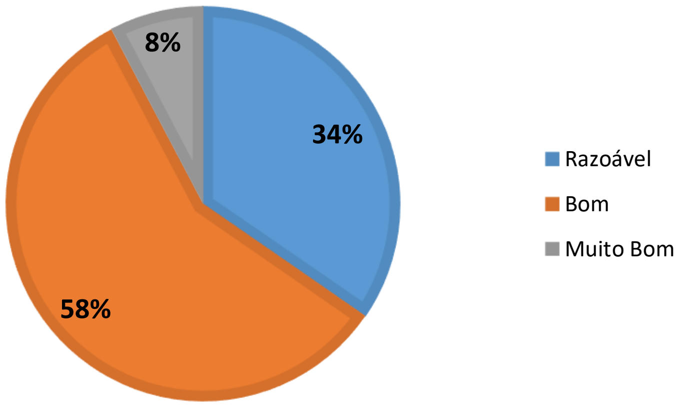


Fonte: Autor, 2020



Já para os alunos da Escola Indígena de Queimada, 64% avaliaram o ambiente escolar da sua escola como Muito Bom, 30% como Bom e 3% como Razoável e Muito Ruim, respectivamente.

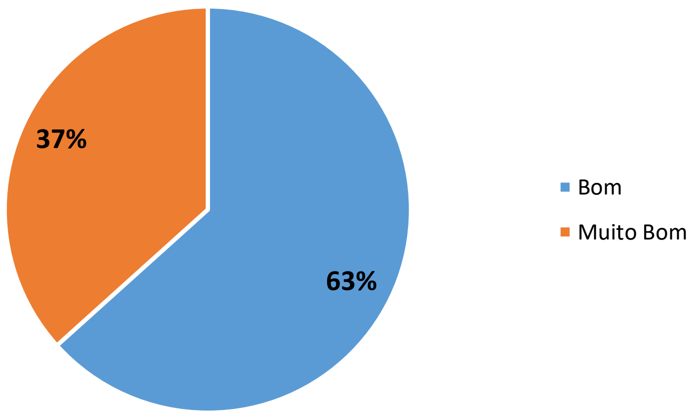
Gráfico 44 - Como você classifica o ensino da sua escola? (%) - EIMV



Fonte: Autor, 2020

Como pode ser visto no Gráfico 44, 58% dos alunos da Escola Indígena Maria Venância classificam como Bom o ensino da sua escola, 34% como razoável e 8% como muito bom.

Gráfico 45 - Como você classifica o ensino da sua escola? (%) - EIQ

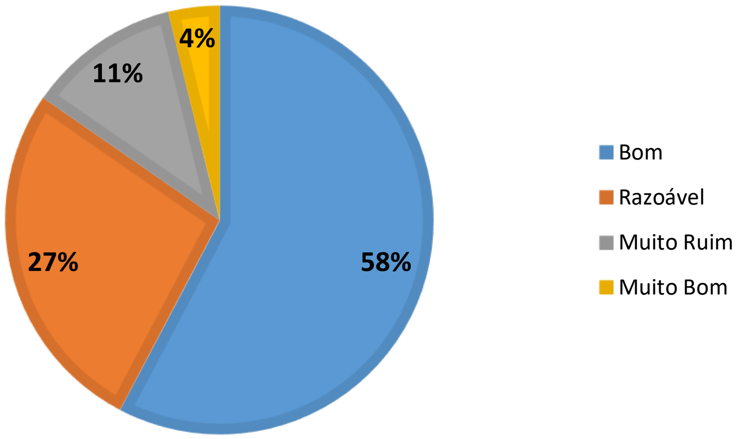


Fonte: Autor, 2020



Já os alunos da Escola Indígena de Queimada consideram o ensino da escola Bom (63%) e Muito Bom (37%).

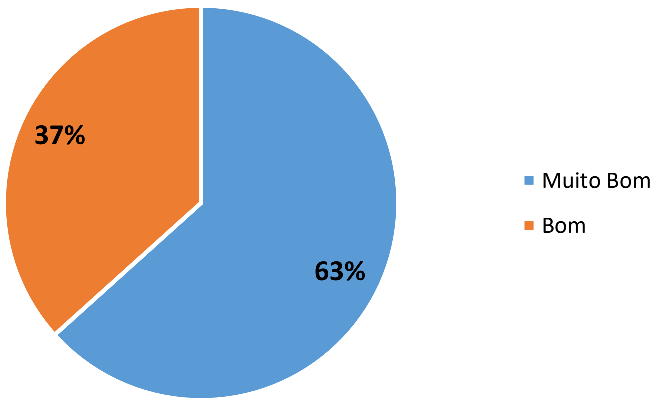
Gráfico 46 - Como você classifica o conteúdo lecionado da sua escola? (%) – EIMV



Fonte: Autor, 2020

Já em relação ao conteúdo lecionado, 58% dos alunos entrevistados classificam como Bom, 27% como razoável, 11% Muito Ruim e apenas 4% dos alunos classificaram como Muito Bom.

Gráfico 47 - Como você classifica o conteúdo lecionado da sua escola? (%) - EIQ



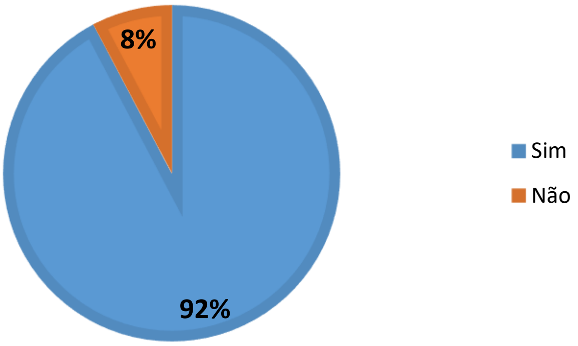
Fonte: Autor, 2020



No que diz respeito ao conteúdo lecionado na Escola Indígena de Queimada, os alunos se apresentaram mais satisfeitos do que o observado na Escola Indígena Maria Venância. Nesse contexto, 63% classificou como Muito Bom e 37% como Bom.

Em relação à percepção dos alunos em relação a inserção dos índios na sociedade proporcionado pela Escola Indígena, as informações podem ser vistas no Gráfico 48.

Gráfico 48 - A Escola Indígena Diferenciada beneficia a inserção dos índios na sociedade? (%) - EIMV

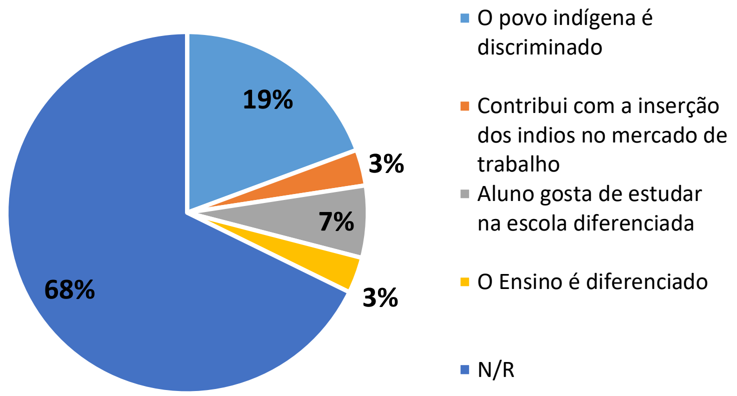


Fonte: Autor, 2020

Nesse sentido, 92% dos alunos afirmaram que a Escola Indígena Diferenciada beneficia a inserção dos índios na sociedade. Apenas 8% dos alunos afirmam que a Escola Indígena não beneficia a inserção dos índios na sociedade. Já na Escola Indígena de Queimada, os alunos, em sua totalidade acreditam que a Escola Indígena Diferenciada beneficia a inserção dos índios na sociedade.



Gráfico 49 – Por que a Escola Indígena Diferenciada beneficia a inserção dos índios na sociedade? (%) –EIQ

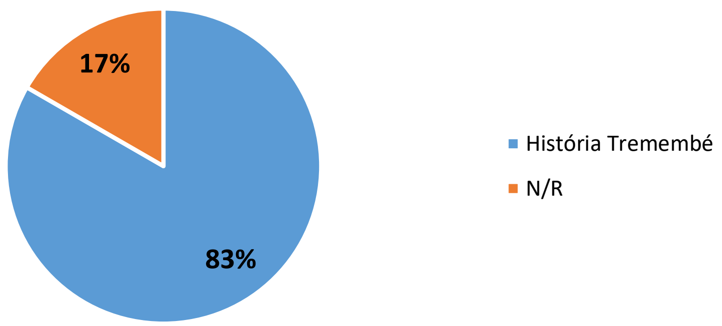


Fonte: Autor, 2020

Como pode ser visto no Gráfico 49, 19% atribui a importância da escola diferenciada na inserção dos índios na sociedade pois o povo indígena é discriminado (19%), além da preferência do aluno em estudar na escola diferenciada (7%), contribuir na inserção do mercado de trabalho e pelo fato da escola oferecer um ensino diferenciado (3% respectivamente).

Já em relação a disciplina que para os alunos mais aborda a temática da questão indígena Tremembé, as informações podem ser vistas no Gráfico 50.

Gráfico 50 - Qual disciplina que mais aborda a temática da questão indígena Tremembé? (%) - EIQ



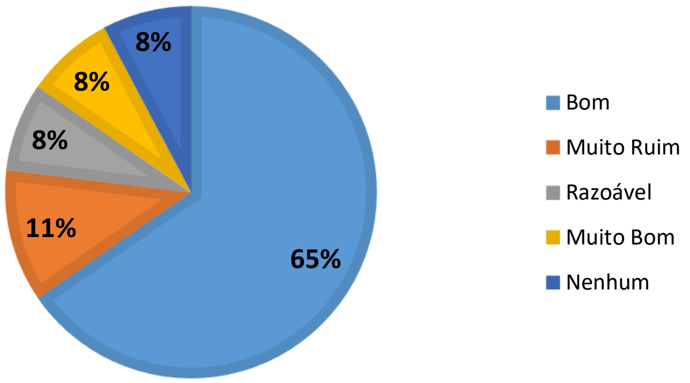
Fonte: Autor, 2020



Para os alunos da Escola Indígena de Queimada, 83% atribui a disciplina de História Tremembé como a que mais aborda a temática da questão indígena Tremembé. Os alunos da Escola Indígena Maria Venância não responderam esse quesito.

Em relação ao conhecimento doa alunos nas línguas Tremembé, portuguesa e inglesa. As informações constam do Gráfico 51 a 56.

Gráfico 51 - Como você classifica o seu conhecimento na língua Tremembé? (%) - EIMV

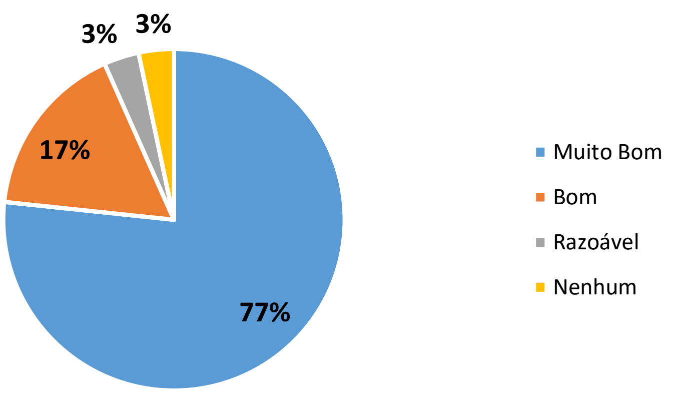


Fonte: Autor, 2020

Como pode ser visto no Gráfico 51, 65% dos alunos declararam possuir um Bom conhecimento da língua Tremembé e 11% afirmaram ter um conhecimento Muito Ruim. Além disso, os alunos que afirmaram possuir um conhecimento Muito Bom, Razoável e Nenhum Conhecimento alcançaram um patamar de 8% respectivamente.



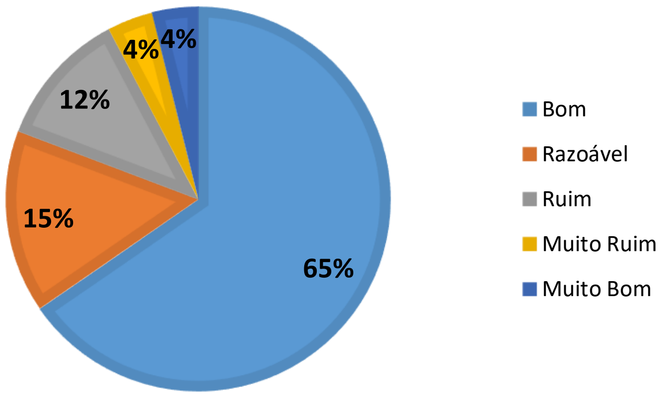
Gráfico 52 - Como você classifica o seu conhecimento na língua Tremembé? (%) - EIQ



Fonte: Autor, 2020

Para os alunos da Escola Indígena de Queimada, 77% classificaram como Muito Bom o seu conhecimento na língua Tremembé, seguido de Bom (17%) e Razoável e Nenhum (3% respectivamente).

Gráfico 53 - Como você classifica o seu conhecimento na língua portuguesa? (%) - EIMV

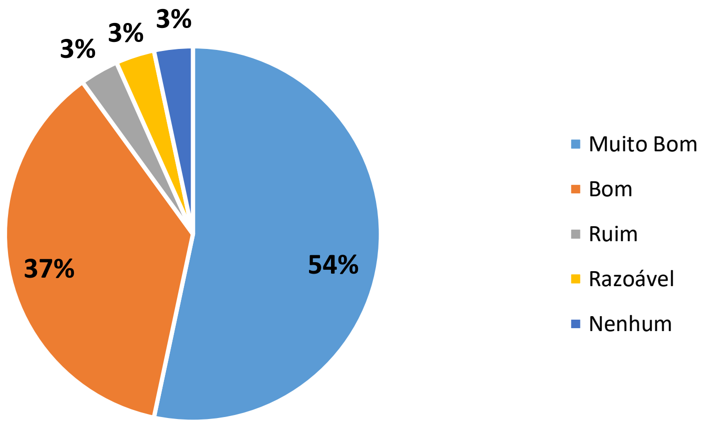


Fonte: Autor, 2020

Como pode ser visto no Gráfico 53, 65% dos alunos da Escola Indígena Maria Venância consideram Bom o seu conhecimento na língua portuguesa, seguido de razoável (15%), Ruim (12%), Muito Ruim e Muito Bom (4% respectivamente).



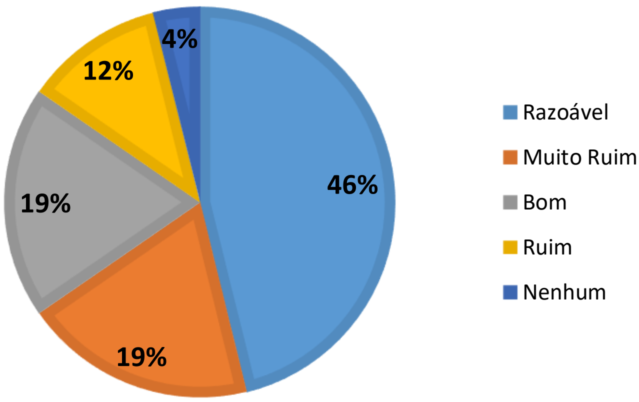
Gráfico 54 - Como você classifica o seu conhecimento na língua portuguesa? (%) - EIQ



Fonte: Autor, 2020

Já na Escola Indígena de Queimada, 54% dos alunos classificaram como Muito Bom o seu conhecimento na língua portuguesa, seguido de Bom (37%). Ruim, Razoável e Nenhum foram as classificações que alcançam apenas 3% respectivamente.

Gráfico 55 - Como você classifica o seu conhecimento na língua inglesa? (%) - EIMV

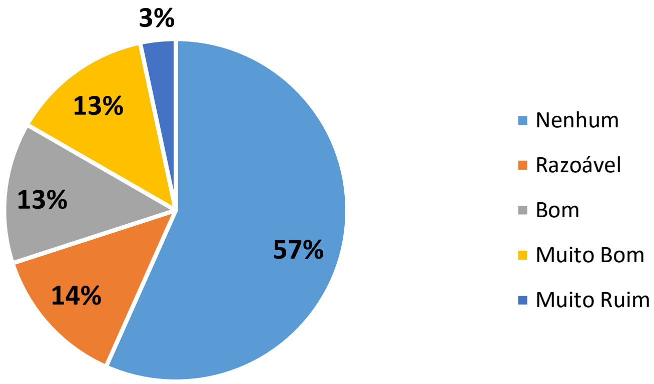


Fonte: Autor, 2020

Na língua inglesa, 46% dos alunos da Escola Indígena Maria Venância classificaram como razoável o seu conhecimento, seguido de Muito Ruim e Bom (19% respectivamente), Ruim (12%) e 4% como nenhum conhecimento.



Gráfico 56 - Como você classifica o seu conhecimento na língua inglesa? (%) - EQI

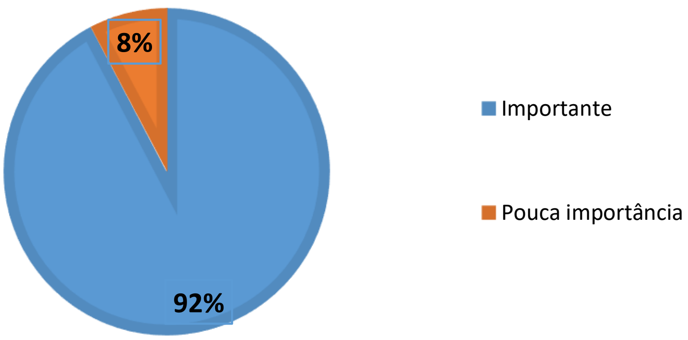


Fonte: Autor, 2020

Já os alunos da Escola Indígena de Queimada classificaram o seu conhecimento na língua inglesa como Nenhum (57%), Razoável (14%), Muito bom e Bom (13% respectivamente) e Muito Ruim apenas 3%.

Por fim, os alunos também responderam um quesito sobre a importância da Escola Indígena Diferenciada para o seu futuro, como pode ser visto nos Gráficos 57 e 58.

Gráfico 57 - Qual a importância da Escola Indígena Diferenciada para o seu futuro? (%) - EIMV

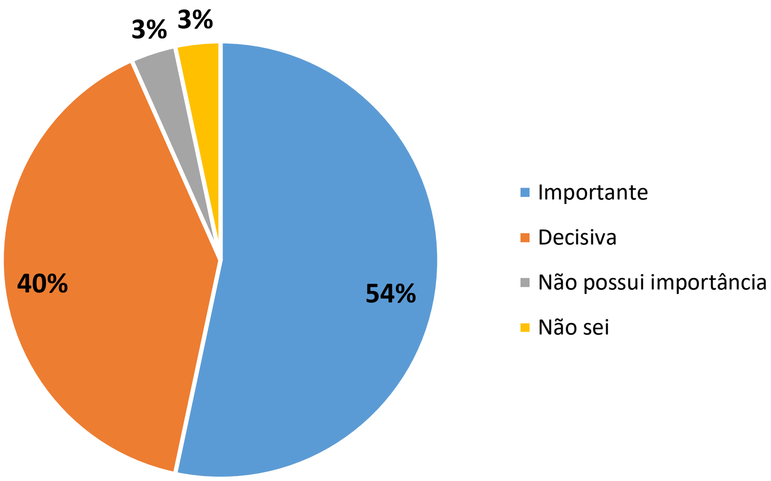


Fonte: Autor, 2020

Como pode ser visto no Gráfico 57, 92% dos alunos da Escola Maria Venância atribuem importância para a Escola Indígena Diferenciada no seu futuro, contra 8% dos alunos que não consideram muito importante.



Gráfico 58 - Qual a importância da Escola Indígena Diferenciada para o seu futuro? (%) - EIQ



Fonte: Autor, 2020

Já na Escola Indígena de Queimada, 54% dos alunos atribuem importância para a Escola Indígena Diferenciada, 40% considera como decisiva e 3% classificam como sem importância ou não souberam responder, respectivamente.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

São por demais complexas a situação do ensino e da aprendizagem dos povos Tremembé de Queimadas e Almofala. Primeiro, pela própria dificuldade que é dominar os novos processos da educação escolar indígena; e, segundo devido às próprias fragilidades objetivas e subjetivas concernentes à realidade do trabalho docente nesta área. Essa é nossa primeira conclusão.

O entendimento para o aumento da autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão, deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar a si mesmo e aos outros no discurso de modo a poder agir no mundo social.

Para que isso seja possível, é fundamental que o ensino e da aprendizagem dos povos Tremembé de Queimadas e Almofala seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira e no mundo. Tal função está principalmente, relacionada ao uso que se faz dos seus costumes e cultura via leitura, embora se possa também considerar outras habilidades comunicativas em função da especificidade linguística dos povos Tremembé e das condições existentes no contexto escolar.

Avança na construção do significado social do domínio da língua cultural de um povo, não só como competência curricular, mas também atrelado ao mundo social, faz com se reflita uma realidade de confrontação entre discursos que veiculam percepções, crenças, visões de mundo, ideologias diferentes, entre outros aspectos. Porém, nem sempre este significado é considerado como essencial à formação social e competente do aluno.

Nesse contexto inserimos neste trabalho a percepção dos professores sobre o ensino numa educação diferenciada da população indígena, focalizando as experiências ensinadas na escola.

Temos como fundamentação básica, a Constituição Federal do Brasil (1988), que dedica os Art. 210 e 215 à educação escolar indígena. A partir daí destacamos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394



(1996), que regulamenta os dispositivos da Carta Magna; o Plano Nacional de Educação PNE (1998); o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas RCNEI (1998); a Lei 11.645 de 10 de março de 2008 e, mais recentemente, as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012). No âmbito internacional, os destaques são o Projeto de Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas da Organização dos Estados Americanos (OEA) (1997), a Declaração da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre Direitos Indígenas (2007) e a Convenção Nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas (OIT) (2011).

Por fim, aplicamos questionários com os professores objetivando uma melhor compreensão das suas dificuldades ao ministrarem suas aulas. Os resultados apontaram sobre o que difere uma escola indígena das demais, e qual a percepção dos professores sobre o ensino e reconhecendo a necessidade de uma educação diferenciada para esta população indígena.

Como o intuito do presente estudo foi refletir sobre as experiências do povo Tremembé tendo como aporte teórico a percepção dos professores. Apesar de ter construído um questionário focado aos professores sobre o tema e tentado discuti-la com os professores suas experiências, ainda existe uma lacuna entre o trabalho do professor e o entendimento curricular necessário para o estudo acerca da educação diferenciada indígena.

Sabe-se que na escola a figura do professor é marcada como o principal mediador das ações pedagógicas, pois é ele quem contextualiza, sistematiza, organiza, significa e auxilia na ressignificação dos conhecimentos trabalhados em sala de aula. Vimos que demandam do professor a constante formação e adequar-se ao contexto ao qual está inserido. E percebemos que a uma falta de formação constante para o ensino educação diferenciada indígena. Levando em conta todos os aspectos apresentados na análise dos dados pode-se concluir que os professores tem sempre a iniciativa de trabalhar a partir do contexto indígena, quando eles se referem à possibilidade de trazer algo novo, troca de

experiências e para transformar as aulas, pois segundo eles nunca se tem nada voltado para realidade escolar indígena.

Vimos que foi importante no avanço da própria legislação, nos projetos de planejamento da educação diferenciada indígena, o fortalecimento do ensino-experiências buscando na educação indígena uma prática didático-pedagógica que atendesse aos interesses de suas respectivas comunidades.

Outra prioridade é o aumento do número de licenciaturas específicas para professores indígenas. Por fim, a oferta da educação escolar, em todos os níveis, do povo Tremembé de Queimadas e Almofala, já se constitui uma realidade dentro da educação diferenciada indígena, mas ainda bastante limitada. Mesmo assim, representa um reescrever da educação indígena no Ceará.



REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Repensando Ideologia e Currículo.** In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.) **Ensino Híbrido:** Personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso, 2015. 270p

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena.** In: Cadernos Educação Básica, Série Institucional . v. 2, n. 13, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999.** Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1999. Disponível em http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros em ação –Educação Escolar Indígena**: Brasília-DF: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Nacional para as Escolas Indígenas**. 2. Ed. Brasília-DF: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para Formação de Professores Indígenas**: Brasília-DF: SECA/MEC, 2005.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB, nº 05, de 22 de dezembro de 2012.** Define as diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>. Acesso em: 18 dez.2018

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.** Parecer nº 14, 6 de junho de 2012. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de junho de 2012, Seção 1, p. 18., p.70.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação (CNE).** (1999). *Parecer 14/99.* Brasília: CNE.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 e outubro de 1988. São Paulo: ed, escala 2005, p. 173

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB Lei nº 9394/96

BRASIL. Ministério da educação. **Plano nacional de educação** (PNE).



CAVALCANTE, P. I. L. **Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia.**

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GALLOIS, T. D. **Reivindicações indígenas versus modelo de escolas:** In: SILVA, L. A. e FERREIRA, L.K.M. (org). Praticas Pedagógicas na Escola Indígenas. São Paulo. p. 25 – 46.

GRABNER, M. L. (2006). **Educação Indígena.** Brasília.

GRUMPIONE, L. D. B, (2001). **Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil.** In: SILVA, L. A.; GRUPIONI, L. D. B. (org). A Temática Indígena Na Escola. Novos subsídios para professores de 1° e 2° graus. Brasília: 2004, p. 481 – 525.

GRUPOINI, Luís Donisete. **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Fundamentos da pesquisa cientifica**, 5ª edição, São Paulo – Atlas 2003, p 187.

LÉVY, P. A. **O que é virtual.** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, p. 160, 2011.

MEDEIROS, Carlos Augusto de. **Estatística aplicada à educação**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento.** Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, L. L. C. P. e OLIVEIRA, M. R. N. S. **Currículo e Didática.** Idéias, 1995,26,126-137.

SEDUC/CE - Plano De Retomada Das Atividades Presenciais - NOTA TÉCNICA 3

SEDUC CE - Plano De Retomada Das Atividades Presenciais - NOTA TÉCNICA 5

SILVA, L. A.; GRUPIONI, L. D. B. (org). **A Temática Indígena Na Escola.** Novos subsídios para professores de 1° e 2° graus. Brasília: 2004. p.149 – 166.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVEIRA, Edson Damas da; SILVEIRA, Stela Aparecida Damas da. **Direito Fundamental à Educação Indígena.** Curitiba: Juruá, 2012.

STAKER, H.; HORN, M. B. Classifying K–12 blended learning. **Mountain View:** Innosight Institute, 2012. Disponível em: . Acesso em: 15 abr. 2014



SUNAGA, Alexsandro; CARVALHO, Camila Sanches de. **As tecnologias digitais no ensino híbrido.** In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

TRIOLA, Mário F. **Introdução à Estatística.** 10. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

VIEIRA, Sonia. **Estatística básica.** São Paulo: Cengage Learning, 2013.

VIEIRA, Sonia. **Introdução à Bioestatística.** 4 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

https://www.coladaweb.com/geografia-do-brasil/a-situacao-atual-dos-indios-do-brasil

https://www.dicionario.priberam.org/qualiquantitativo

https://www.educabrasil.com.br/rcn-para-escolas-indigenas

https://educacao.uol.com.br/noticias/2018/03/03/referencia-em-ensino-publico-ceara-pode-exportar-modelo-a-outros-estados.htm?cmpid=copiaecola

http://www.g1.globo.com/ceara/nosso-ceara/noticia/2013/04/tribo-tremembe-no-ceara-forma-1-turma

https://www.indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm.



SOBRE O AUTOR



Manoel Aristeu de Freitas

Graduado em Pedagogia - Licenciatura Plena, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2001); Habilitação em Matemática e Física pela Universidade Estadual do Ceará - MAGISTER, (2005); Especialização em Psicopedagogia, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2004) e em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (2011). Em Janeiro de 2013, conclui uma segunda Especialização em História pelo PARFOR - Universidade Estadual Vale do Acaraú. No ano de 2021conclui o Mestrado pela Facultad Interamericana De Ciencias Sociales Dirección De Postgrados. Também na área da Educação participei de outros cursos com cargas horarias menores. Como docente, tenho experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil, Historia Contemporânea, História da América e História do



Ceará, e na área das Ciências Exatas, em Geometria, Algébrica e Matemática Financeira. Minha experiência na área da Educação é desde de 1997, iniciando como professor, lecionando no Fundamental II e mais tarde, em 2002 no Ensino Médio, além de ministrado aulas para Nível Superior para o Instituto De Formação E Educação Teológica - IFETE, com também no Instituto De Educação Teológica Metropolitano - INTEM. Atualmente, permaneço como professor nas turmas de 9 Anos, nas disciplinas de História e Ciências em tempo integral.

http://lattes.cnpq.br/6322593227977916